

Le redoublement à l'école obligatoire

Enjeux pour les perceptions de soi et les aspirations de formation des élèves en Suisse

Laura Beaudouin

Mémoire de Master

Fribourg 2024

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2024.009>

© Laura Beaudouin, 2024



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Le redoublement à l'école obligatoire

Enjeux pour les perceptions de soi et les aspirations de formation des élèves en Suisse

Laura Beaudouin

Serravalle-Malvaglia (TI)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines
Université de Fribourg (CH)
Septembre 2024

Membres du jury

Prof. Jean-Louis Berger, Université de Fribourg, directeur
Djily Diagne, Université de Fribourg
David Jan, Université de Fribourg

Résumé

Le présent travail de mémoire examine l'impact du redoublement à l'école obligatoire sur le concept de soi académique (en particulier à travers le concept de soi verbal et le concept de soi mathématique), sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) académique, ainsi que sur les aspirations de formation. Pour effectuer nos analyses, nous avons utilisé des données provenant de l'enquête longitudinale TREE2 (*Transitions from Education to Employment*), à laquelle ont participé 8'429 jeunes résidant en Suisse, ayant terminé la scolarité obligatoire en 2016. L'enquête TREE2 est toujours en cours, mais les données que nous avons analysées portent sur la période 2016-2019. Nos résultats ont confirmé que le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le concept de soi verbal, le concept de soi mathématique et le SEP académique à la fin de la scolarité obligatoire. En outre, nos résultats nous montrent que plus tard dans leur formation les anciens redoublants ont des aspirations de formations moins ambitieuses par rapport aux élèves n'ayant pas redoublé à l'école obligatoire. À cet égard, un faible effet de médiation du SEP académique et du concept de soi verbal a été confirmé. Nos résultats suggèrent donc de reconsidérer le redoublement en tant que pratique éducative, et de mettre en place des mesures pour soutenir un développement favorable des perceptions de soi en milieu scolaire. Les limites et les implications de la recherche sont également discutées.

Mots-clés : Redoublement – Concept de soi verbal – Concept de soi mathématique – Sentiment d'efficacité personnelle – Aspirations de formation

Avant-propos

Dans ce document, pour faciliter la lecture et la fluidité du texte, le langage masculin a été utilisé. Ce choix n'a pas pour but d'exclure ou de discriminer un genre. Chaque fois qu'un terme masculin est employé, il se veut inclusif et se réfère à toute personne, quel que soit le genre. L'inclusion et le respect de toutes les identités sont des valeurs fondamentales que nous entendons encourager.

Remerciements

Au Prof. Berger

...qui m'a guidée avec patience et compétence tout au long de mon parcours. Ses précieux conseils, sa confiance et sa disponibilité constante ont été déterminants pour la réussite de ce travail.

À Emanuele

...une personne extrêmement compétente qui m'a aidé à surmonter les obstacles les plus « techniques » de ce travail. Sa gentillesse et sa sympathie m'ont permis d'affronter les difficultés avec un esprit plus positif et optimiste. Je le remercie pour le temps précieux qu'il m'a consacré.

À mes amies

...avec lesquelles j'ai partagé les joies et les difficultés du parcours universitaire. Grâce à elles, les longues journées passées à la bibliothèque ont été plus agréables et plus productives.

À Matteo et ma famille

...pour le soutien constant, la patience et les encouragements reçus, qui ont été ma force dans les moments les plus difficiles. Merci d'avoir toujours été à mes côtés depuis le début, chacun à sa manière, en m'offrant des mots de réconfort et de motivation et en m'aidant dans la relecture de mes textes. À eux je dédie tous mes succès.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
1. PERCEPTIONS DE SOI EN MILIEU SCOLAIRE	4
1.1. CONCEPT DE SOI	5
1.1.1. <i>Définition du concept de soi.....</i>	<i>5</i>
1.1.2. <i>Concept de soi en milieu scolaire</i>	<i>8</i>
1.2. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	11
1.2.1. <i>Définition du sentiment d'efficacité personnelle.....</i>	<i>11</i>
1.2.2. <i>Sources de construction du sentiment d'efficacité personnelle.....</i>	<i>12</i>
1.2.3. <i>Sentiment d'efficacité personnelle en milieu scolaire</i>	<i>13</i>
2. CONTEXTE DE FORMATION EN SUISSE.....	16
2.1. FORMATION OBLIGATOIRE	16
2.2. FORMATION POST-OBLIGATOIRE.....	19
2.3. FORMATION TERTIAIRE.....	21
3. REDOUBLEMENT.....	23
3.1. DÉFINITION ET OBJECTIFS DU REDOUBLEMENT	23
3.2. TAUX DE REDOUBLEMENT EN SUISSE	24
3.2.1. <i>Taux de redoublement au degré primaire.....</i>	<i>24</i>
3.2.2. <i>Taux de redoublement au degré secondaire I.....</i>	<i>24</i>
3.3. DÉTERMINANTS DU REDOUBLEMENT	26
3.4. CONSÉQUENCES DU REDOUBLEMENT	29
3.4.1. <i>Conséquences du redoublement en milieu scolaire</i>	<i>29</i>
3.4.2. <i>Conséquences du redoublement sur le concept de soi académique.....</i>	<i>32</i>
3.4.3. <i>Conséquences du redoublement sur le sentiment d'efficacité personnelle académique.....</i>	<i>34</i>
3.4.4. <i>Conséquences sur les aspirations de formation.....</i>	<i>36</i>
3.5. SYNTHÈSE SUR LE REDOUBLEMENT	38
4. ENQUÊTE « TRANSITIONS FROM EDUCATION TO EMPLOYMENT »	41
5. QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	43
5.1. PRÉDICTION DU REDOUBLEMENT SUR LES PERCEPTIONS DE SOI	43

5.2.	LIEN ENTRE REDOUBLEMENT ET ASPIRATIONS DE FORMATION	45
6.	MÉTHODE	47
6.1.	PARTICIPANTS.....	47
6.2.	PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	49
6.3.	INSTRUMENTS	51
6.4.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	56
6.5.	PROCÉDURE D'ANALYSES DES DONNÉES.....	57
6.6.	DESCRIPTION DES VARIABLES ÉTUDIÉES	57
6.6.1.	<i>Variables nominales</i>	59
6.6.2.	<i>Variables quantitatives</i>	61
7.	RÉSULTATS.....	63
7.1.	PRÉDICTION DU REDOUBLEMENT SUR LES PERCEPTIONS DE SOI	63
7.1.1.	<i>Redoublement et concept de soi verbal</i>	64
7.1.2.	<i>Redoublement et concept de soi mathématique</i>	66
7.1.3.	<i>Redoublement et SEP académique</i>	69
7.2.	LIEN ENTRE REDOUBLEMENT, ASPIRATIONS DE FORMATIONS, CONCEPTS DE SOI ACADÉMIQUES ET SEP ACADÉMIQUE	71
8.	DISCUSSION ET IMPLICATIONS DES RÉSULTATS	78
8.1.	REDOUBLEMENT ET PERCEPTIONS DE SOI.....	78
8.2.	REDOUBLEMENT ET ASPIRATIONS DE FORMATION	87
9.	LIMITES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE.....	91
	CONCLUSION	95
	LISTE DES RÉFÉRENCES.....	96
	ANNEXES	110

Sommaire des figures

Figure 1 Modèle hiérarchique du concept de soi et ses composantes selon Shavelson et al. (1976, dans Marsh et al., 2019, p. 39).....	7
Figure 2 Modèle des composantes académiques du concept de soi révisé par Marsh et Shavelson (1985, dans Marsh et al., 2019, p. 39).....	7
Figure 3 Organisation de la scolarité obligatoire (CSRE, 2023, p. 28)	16
Figure 4 Adhésion des cantons au concordat HarmoS (état 2022) (CSRE, 2023, p. 31)	18
Figure 5 Nombre effectif d'élèves de 1ère année au degré secondaire II (2000-2019) et scénarios d'évolution (2020-2029) (CSRE, 2023, p. 113).....	20
Figure 6 Modèle de prédiction des aspirations de formation selon le redoublement et le SEP académique.....	75
Figure 7 Modèle de prédiction des aspirations de formation selon le redoublement et le concept de soi verbal	76
Figure 8 Prédiction des aspirations de formation selon le redoublement et le concept de soi mathématique	77

Sommaires des tableaux

Tableau 1 Variables de l'enquête TREE2	58
Tableau 2 Nouvelles variables nominales (transformées à partir des variables TREE2)	60
Tableau 3 Tableau de corrélation et statistiques descriptives des variables quantitatives....	62
Tableau 4 Prédiction du concept de soi verbal selon le redoublement et les variables de contrôle (n = 6795)	65
Tableau 5 Prédiction du concept de soi mathématique selon le redoublement et les variables de contrôle (n = 6794)	67
Tableau 6 Prédiction du SEP académique selon le redoublement et les variables de contrôle (n = 6805).....	69
Tableau 7 Tableau croisé entre les variables « redoublement » et « aspirations de formation » pour la région germanophone de la Suisse (n = 2283)	72
Tableau 8 Tableau croisé entre les variables « redoublement » et « aspirations de formation » pour la région francophone de la Suisse (n = 855)	72

Introduction

Le redoublement à l'école obligatoire est une pratique courante en Suisse, où chaque année environ 7% des élèves redoublent au niveau primaire et 9% au secondaire I (Office fédéral de la statistique, 2021). La motivation la plus fréquente des enseignants pour mettre en œuvre cette mesure est d'aider les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires. Il s'agit en effet de donner à ces élèves une seconde chance pour combler leurs lacunes et consolider les compétences et connaissances faibles dans les disciplines scolaires. Ceci dans le but de pouvoir progresser dans leur parcours formatif sur des bases plus solides (Crahay, 2007; Goos et al., 2013; Ehmke et al., 2017). Toutefois, cette pratique a suscité de nombreuses critiques au cours des années, parce qu'elle semble être une décision arbitraire (Crahay, 2007; Jimerson et al., 1997). En effet, le redoublement dépendrait largement des politiques spécifiques de chaque canton, commune ou école (Office fédérale et la statistique, 2021) et des jugements subjectifs des enseignants, plutôt qu'une évaluation objective des compétences et des besoins des élèves (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Crahay, 2007; Ehmke et al., 2008; Jimerson et al., 1997; Kretschmann et al., 2019). Cette subjectivité, basée sur des observations et des évaluations des caractéristiques personnelles de l'élève, peut conduire à des disparités dans la manière dont les décisions de redoublement sont prises (Crahay, 2007; Jimerson et al., 1997). Par exemple, l'Office fédérale de la statistique (2021) a constaté que ce sont surtout les garçons et les élèves issus de milieux défavorisés qui redoublent le plus. Cela évoque un lien possible entre le redoublement et la prise en considération implicite de la part de l'enseignant de variables personnelles et contextuelles de l'élève (Jimerson et al., 1997; Warren et al., 2014).

Malgré la controverse qui entoure la mise en œuvre du redoublement (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Crahay, 2007; Jimerson et al., 1997; Kretschmann et al., 2019) et le coût supplémentaire qu'il engendre pour le système éducatif, il continue d'être appliqué régulièrement aux différents niveaux scolaires et dans les différentes régions de la Suisse (Office fédérale de la statistique, 2021). Cependant, son efficacité et ses conséquences à long terme restent des questions vivement débattues à l'heure actuelle entre les acteurs du système éducatif (Therriault et al., 2011). En effet, si d'une part des chercheurs ont démontré que le redoublement comporte des bénéfices pour les performances scolaires des élèves (Goos et al., 2013), cet effet positif ne serait que temporaire, en disparaissant à la fin de l'année redoublée (Bless et al., 2005; Crahay, 2007; Jimerson, 2001). Outre les conséquences sur la sphère cognitive, la mesure semble avoir des répercussions considérables sur les variables psychosociales également. En particulier, les élèves redoublants sont souvent stigmatisés et isolés par leurs pairs (Demagnet & Van Houtte, 2016; Jimerson et al., 1997; Wu et al., 2010),

ont une perception biaisée de leur niveau de performance (Cosnefroy & Rocher, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; Gaudreault et al., 2002 ; Van Canegem et al., 2021), et sont peu motivés en milieu scolaire (Alexander et al., 2003; Crahay, 2007; Wu et al., 2010). Ainsi, certains chercheurs montrent que le redoublement peut influencer négativement les trajectoires formatives et professionnelles à long terme (Baert & Picchio, 2021; Goos et al., 2013; Jimerson, 1999; OCDE, 2018; Office fédérale de la statistique, 2021; Van Canegem et al., 2021).

Dans notre travail nous nous intéressons en particulier aux répercussions sur les perceptions de soi des élèves en milieu scolaire, en particulier sur le concept de soi académique et sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) académique, lesquels recouvrent une importance significative dans le milieu scolaire et méritent davantage d'être étudiés, comme suggéré par d'autres chercheurs (Bandura, 1997; Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003; Shavelson et al., 1976). Le concept de soi académique se réfère à la perception qu'un élève a de ses propres capacités dans les disciplines scolaires (Shavelson et al., 1976; Marsh et al., 2019), tandis que le SEP académique concerne la croyance en sa capacité à réussir dans ces mêmes matières (Bandura, 1997; Moè, 2020). Des études antérieures menées dans divers pays ont montré que le redoublement peut affecter négativement les deux concepts en question (Bless et al., 2005; Cosnefroy & Rocher, 2005; Peixoto et al., 2016; Rosário et al., 2013; Van Canegem et al., 2021, 2023; Wu et al., 2010). Le sentiment d'échec éprouvé lors d'un redoublement amèneraient les élèves à avoir une perception négative de leurs compétences et à être moins ambitieux en matière de formation (Nagengast & Marsh, 2012; Vandellannote & Demanet, 2021). Ainsi, la mesure pourrait renforcer les inégalités éducatives et limiter les opportunités futures des élèves concernés. Les enjeux du redoublement méritent ainsi d'être explorés davantage, notamment dans ses effets sur le long terme, qui ont été étudié moins fréquemment, en raison de la sensibilité du sujet et des difficultés et des biais associés aux études longitudinales dans ce domaine (Jimerson, 2001; Wu et al., 2010).

Afin de contribuer à la recherche et de mieux comprendre les dynamiques qui caractérisent le phénomène de redoublement en lien avec les perceptions de soi des élèves et leurs aspirations formatives, notre recherche se propose de répondre à deux questions de recherche (QR) principales.

Premièrement, pour explorer notre première question de recherche (QR1), nous faisons référence à la théorie du concept de soi académique, telle que proposée par Shavelson et al. (1976), et la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997). Ces théories soulignent l'importance des perceptions individuelles dans la réussite scolaire. Comprendre comment le redoublement à l'école obligatoire influence ces perceptions à l'avenir est crucial pour évaluer son impact sur le long terme. Ainsi, nous voudrions approfondir ces dynamiques,

en apportant une contribution ultérieure à la recherche dans le contexte formatif suisse. Ainsi, nous formulons notre première question de recherche (QR1) :

QR1. *Dans quelle mesure le redoublement à l'école obligatoire prédit-il le concept de soi académique et le SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire ?*

Ensuite, il apparaît que les aspirations de formation sont fortement influencées par les expériences scolaires (Cosnefroy & Rocher, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; Gaudreault et al., 2002 ; OCDE, 2018 ; Van Canegem et al., 2021) et les perceptions de soi (Guo et al., 2015; Korhonen et al., 2016; Parker et al., 2012; Van Canegem et al., 2021; Vandelannotte & Demanet, 2021). Comme des études menées à l'étranger ont démontré que les redoublants semblent être moins ambitieux en matière de formation et défavorisés sur le marché du travail (Baert & Picchio, 2021; Dupont & Lafontaine, 2011; Jimerson, 1999; Van Canegem et al., 2021), nous pensons qu'il est important de vérifier cette relation dans notre Pays également. En outre, nous sommes intéressés à comprendre si l'effet du redoublement persiste dans les années, en ayant un impact sur les aspirations de formation même des années plus tard. Nous aimerions donc éclaircir les mécanismes implicites de l'impact négatif du redoublement, en essayant de comprendre également si le SEP académique et le concept de soi académique peuvent être impliqués dans la prédiction des aspirations futures des élèves. À ce propos, nous introduisons notre deuxième question de recherche (QR2) :

QR2. *Quel type de lien existe-t-il entre le redoublement à l'école obligatoire, le concept de soi académique, le SEP académique et les aspirations de formation à l'avenir ?*

Pour répondre à nos QR, nous présenterons tout d'abord les théories relatives au concept de soi académique et au SEP académique. Ensuite, nous décrirons le contexte formatif en Suisse. Nous examinerons l'état de la recherche sur le redoublement, en définissant la mesure et en rapportant les taux de redoublement en Suisse, avant d'explorer les conséquences sur nos principales variables (concept de soi académique, SEP académique et aspirations de formation). Par la suite, nous contextualiserons les enquêtes à l'origine de nos données et présenterons de manière détaillée nos questions et hypothèses de recherche. Nous décrirons ensuite la méthodologie employée, suivie de la présentation des résultats de nos analyses. Enfin, notre travail terminera par une discussion des résultats obtenus et par une conclusion sur l'ensemble du travail.

1. Perceptions de soi en milieu scolaire

Les perceptions de soi et les croyances personnelles que développent les individus font depuis longtemps l'objet d'une grande attention de la part des chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressant aux questions sur l'apprentissage et la motivation scolaire (Bong & Skaalvik, 2003; Harter, 1990). D'ailleurs, le parcours scolaire représente une partie importante de la vie des individus. Les expériences vécues à l'école façonnent la manière dont les jeunes s'engagent dans les apprentissages, ainsi que leurs orientations de formation. La manière dont un élève s'évalue en contexte scolaire a un impact sur son engagement, voire sa réussite. C'est pourquoi les chercheurs en sciences de l'éducation tentent de saisir la signification du soi chez les élèves (Bong & Skaalvik, 2003).

Les perceptions de soi sont fortement enracinées dans l'histoire des accomplissements et des renforcements vécus. Pourtant, ce sont ces convictions subjectives qui, une fois établies, jouent un rôle déterminant dans la croissance et le développement des individus (Byrne & Shavelson, 1986).

En ce qui concerne la réussite dans le fonctionnement et l'adaptation dans différents domaines scolaires et non-scolaires, le soi *perçu* devient extrêmement important par rapport au soi *réel* (Bandura, 1995). Les élèves peuvent en effet percevoir leur propre personne différemment selon les domaines, ce qui entraîne des niveaux variés d'engagement cognitif, social et émotionnel (Bong & Skaalvik, 2003). Des individus similaires peuvent avoir une perception différente d'eux-mêmes et entreprendre des actions différentes en fonction des attributs qu'ils pensent avoir, de ce qu'ils se croient capables de faire, de comment ils pensent être jugés par les autres et de la façon dont ils se perçoivent par rapport aux autres. Toutes ces considérations se forment à travers les expériences de succès et d'insuccès et les interactions avec l'environnement (Bandura, 1997; Markus & Nurius, 1986).

Plusieurs modèles et théories de la cognition liée au soi ont été proposés et testés dans le contexte de l'apprentissage scolaire (Bandura, 1997; Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003; Shavelson et al., 1976). Le concept de soi académique et le SEP académique sont deux des facteurs les plus étudiés à ce jour pour prédire ou expliquer la motivation et la réussite des élèves (Bong & Skaalvik, 2003). Toutefois, les résultats de la littérature sur ces deux concepts ne sont pas toujours congruents, surtout en ce qui concerne les études comparatives quant à leur influence sur la performance et l'engagement scolaire (Bong & Clark, 1999). C'est la raison pour laquelle, dans les chapitres suivants, nous allons essayer d'éclairer davantage ces concepts, en partant de leur définition pour arriver à leurs implications dans le contexte scolaire.

1.1. Concept de soi

Dans ce chapitre, nous définirons le concept de soi, en précisant ses caractéristiques, la manière dont il se construit et modifie, ainsi que son influence sur les comportements des individus. Nous présenterons également les modèles théoriques relatifs à sa structure et ses dimensions, en discutant les débats associés. Par la suite, nous nous concentrerons sur l'importance du concept de soi en milieu scolaire, en examinant le concept de soi académique et ses effets sur la persévérance, la motivation et la réussite scolaire des élèves. Enfin, nous aborderons l'influence des facteurs contextuels et personnels sur le concept de soi académique, tels que le genre, le statut migratoire et les aspirations parentales.

1.1.1. Définition du concept de soi

Le concept de soi se réfère aux perceptions qu'un individu a de lui-même (Shavelson et al., 1976; Shavelson & Bolus, 1982). Selon Shavelson et al. (1976), le concept de soi a à la fois un caractère descriptif et évaluatif et selon Bong & Skaalvik (2003), durant dans le processus descriptif, les individus font des évaluations cognitives au sujet de leurs capacités. À la suite de ces évaluations, des réponses affectives se déclenchent et vont avoir un impact sur le comportement de la personne. Par exemple, un élève qui se perçoit comme compétent en mathématiques (évaluation cognitive) peut ressentir de la fierté et de la satisfaction (réponse affective). Cette perception positive de ses capacités peut ensuite l'inciter à s'engager davantage dans les activités mathématiques, à participer plus activement en classe et à persévérer face aux défis (comportement). À l'inverse, un élève qui se juge médiocre en sport peut ressentir de la frustration ou de la honte, ce qui pourrait le pousser à éviter les activités sportives et à s'isoler socialement durant les cours d'éducation physique (Bong & Skaalvik, 2003). Cela signifie que le concept de soi est à la fois le facteur qui influence le comportement d'un individu et une conséquence des évaluations issues des actions entreprises (Marsh et al., 2019). Nous comprenons ainsi que le concept de soi joue un rôle important en matière de motivation, notamment quant à la façon d'agir et de réagir des personnes (Bong & Skaalvik, 2003).

Le concept de soi se construit sur la base de différents vécus tant individuels qu'extra-personnels. D'une part, les individus utilisent un cadre de référence interne, en s'appuyant sur les expériences passées et les normes personnelles. D'autre part, l'interaction avec les autres joue un rôle déterminant dans le processus de développement du concept de soi, en particulier les évaluations, les interprétations et les attentes des personnes significatives (Marsh et al., 2019; Marsh & Martin, 2011; Shavelson et al., 1976). Cette norme de comparaison sociale, caractérisée également par la comparaison avec la performance d'autrui ou par rapport à un

idéal absolu, fait en sorte que les personnes tierces deviennent comme un miroir à travers lequel l'individu peut entrevoir qui il est et ce qu'il est (Marsh et al., 2019). Ainsi, ce processus dynamique et interactif souligne que le concept de soi est non seulement un reflet de nos expériences personnelles et de nos interactions sociales, mais aussi un élément clé qui influence notre comportement et nos engagements futurs.

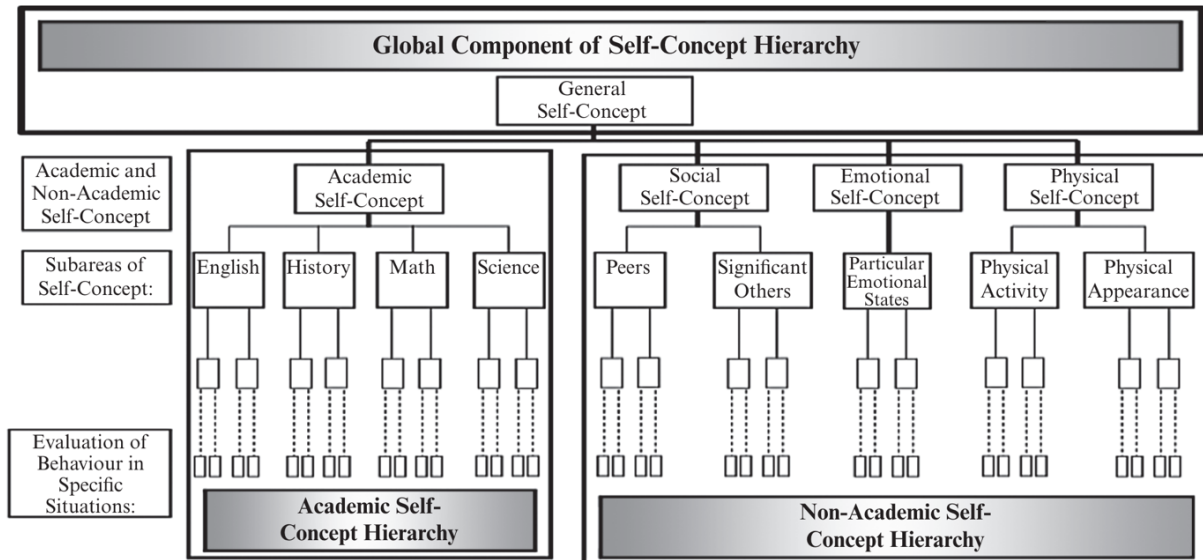
Shavelson et al. (1976) ont proposé un premier modèle théorique soutenant le caractère hiérarchique et multidimensionnel du concept de soi. Selon ce modèle, le concept de soi général se divise en concept de soi académique et concept de soi non-académique. Le concept de soi académique se réfère aux perceptions qu'un individu a de ses propres capacités dans les domaines scolaires, comme les mathématiques, la première langue et autres matières étudiées à l'école. Quant au concept de soi non-académique, il inclut les perceptions de soi dans des domaines extérieurs à l'école, tels que le domaine physique, social et émotionnel (Marsh & Martin, 2011; Shavelson et al., 1976). Les sous-dimensions non-académiques sont très faiblement corrélées aux résultats scolaires, tandis que le concept de soi académique corrèle avec ces derniers (Shavelson et al., 1976). Ceci souligne l'intérêt de considérer le concept de soi-académique pour mieux en comprendre les liens possibles avec la réussite scolaire.

Sur la base du modèle en question, le concept de soi académique se trouve au sommet d'une hiérarchie composée par les concepts de soi liés aux domaines d'études spécifiques, tels que la langue maternelle, l'histoire, les mathématiques et les sciences, qui à leur tour se divisent en domaines spécifiques liés à la matière de référence (Marsh & Martin, 2011; Shavelson et al., 1976) (Figure 1). Shavelson et al. (1976) considèrent que les différentes composantes du concept de soi académique sont inter-corrélées et c'est pourquoi elles peuvent être incorporées dans une facette unique du concept de soi académique.

Certaines recherches empiriques confirment bien que le concept de soi académique est spécifique à différentes matières scolaires et qu'il est organisé de manière hiérarchique, avec un concept de soi général au sommet de cette hiérarchie (Marsh, 1990; Marsh et al., 1985). Cependant, d'autres recherches montrent qu'en réalité les concepts de soi verbal et mathématique sont soit non corrélés, soit très faiblement corrélés, démontrant la nécessité de les considérer comme des concepts académiques distincts (Marsh & Shavelson, 1985; Möller et al., 2009). Certains chercheurs considèrent toutefois raisonnable de supposer l'existence d'un facteur d'ordre supérieur uniquement lorsque les facteurs subordonnés spécifiques à un domaine sont fortement corrélés, ce qui n'est pas toujours le cas (Brunner et al., 2010). Ainsi, nous comprenons que la représentation de la structure hiérarchique du concept de soi demeure un sujet de débat continu.

Figure 1

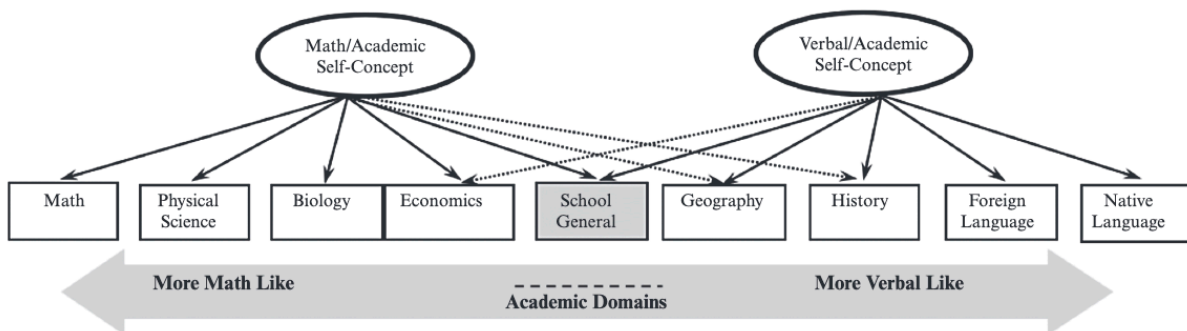
Modèle hiérarchique du concept de soi et ses composantes selon Shavelson et al. (1976, dans Marsh et al., 2019, p. 39)



Étant donné que le modèle factoriel d'ordre supérieur, tel que conçu par Shavelson et al. (1976), présente souvent un ajustement inférieur aux données par rapport aux autres modèles (Brunner et al., 2010) ou même un ajustement médiocre (Marsh, 1990), Marsh et Shavelson (1985) l'ont révisé et ont développé une nouvelle représentation des concepts de soi académiques (Figure 2). Ce nouveau modèle est appelé modèle Marsh/Shavelson (Marsh & Shavelson, 1985).

Figure 2

Modèle des composantes académiques du concept de soi révisé par Marsh et Shavelson (1985, dans Marsh et al., 2019, p. 39)



Dans ce nouveau modèle, les chercheurs distinguent les deux concepts de soi académiques (verbal et mathématique) et les placent au sommet de la hiérarchie. Ensuite, les concepts de soi académiques liés aux différentes matières sont directement subordonnés au concept de soi mathématique et au concept de soi verbal. Ces derniers exercent donc une influence sur les autres concepts de soi de seconde ordre (Brunner et al., 2010).

1.1.2. Concept de soi en milieu scolaire

Ce sous-chapitre examine l'importance du concept de soi académique dans le contexte scolaire, en mettant en lumière son influence sur la réussite et la motivation des élèves. Il explore également comment le concept est façonné par des facteurs contextuels et personnels, tels que le genre, le statut migratoire, et les aspirations des parents, soulignant ainsi son rôle central dans le parcours scolaire des élèves.

La recherche sur le concept de soi en milieu scolaire est très importante. Comme nous l'avons déjà mentionné, le fait d'entretenir un concept de soi favorable, comporte plusieurs effets positifs. En contexte scolaire, un concept de soi positif est en lien de manière significative et positive avec la persévérance et la réussite scolaire (Marsh & Yeung, 1997). D'autres chercheurs ont démontré que le concept de soi académique est à la fois en lien avec les résultats cognitifs – comme la réussite et la performance scolaire – mais également avec les aspects motivationnels, tels que l'engagement scolaire et la motivation intrinsèque, et encore avec le choix de cours et les aspirations scolaires (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh & Martin, 2011). Les effets directs et indirects du concept de soi académique sur les résultats scolaires des élèves soulignent l'importance de poursuivre la recherche à propos de l'impact de ce facteur sur la motivation scolaire (Bong & Clark, 1999). En particulier, le concept de soi académique semble toucher différents aspects de la motivation scolaire, comme la participation en classe, la présence au cours et l'engagement dans les études (Green et al., 2012).

Le lien entre le concept de soi académique et la réussite scolaire semble être réciproque et les deux semblent donc se renforcer mutuellement. Cela signifie que plus le concept de soi académique est positif, meilleurs sont les résultats scolaires. Similairement, plus les résultats scolaires sont élevés, meilleur est le concept de soi académique (Marsh & Martin, 2011). Pourtant, rappelons que la relation entre le concept de soi académique et les résultats scolaires diffère selon le domaine d'études considéré (Hansford & Hattie, 1982). Marsh et Yeung (1997) ont analysé le lien existant entre les concepts de soi des différentes matières et les résultats scolaires respectifs. Les résultats de leur recherche démontrent qu'il y a bien des liens positifs entre les résultats obtenus dans les différentes matières et le concept de soi de chacune de ces matières. Les auteurs concluent que le concept de soi spécifique à une

matière prédit les résultats futurs que l'élève va obtenir dans cette matière (Marsh & Yeung, 1997). Cela nous permet de saisir l'existence d'un lien entre le concept de soi académique et les résultats scolaires, qui s'avère d'autant plus fort si le concept de soi académique est spécifique à la matière scolaire (Shavelson & Bolus, 1982).

Même s'il y a une relation positive entre les résultats scolaires individuels et le concept de soi académique, il faut tenir compte du fait que le concept de soi se construit et évolue dans le temps sur la base également de processus comparatifs (Marsh et al., 2019; Shavelson et al., 1976). En effet, selon Marsh (1986), les élèves développent leur concept de soi académique sur la base de facteurs internes et externes. Dans le premier cas, les élèves évaluent leurs capacités dans les différentes matières scolaires, en comparant à la fois les résultats obtenus dans les différentes matières, mais aussi en tenant compte de l'évolution au fil du temps des résultats obtenus dans une même matière. Donc, le niveau de réussite individuel, mais aussi les actions entreprises par la suite, influencent les conceptions et les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes dans une certaine discipline (Marsh et al., 2019; Shavelson et al., 1976). Dans le deuxième cas, celui des facteurs externes, le concept de soi se construit par comparaison sociale, au travers donc des évaluations et des renforcements fournis par les personnes significatives. En milieu scolaire, ce sont surtout les comparaisons de performance avec les pairs qui jouent un rôle majeur dans la construction du concept de soi (Marsh et al., 2019).

Parmi les différents modèles de cadres de référence, nous reconnaissons le *big-fish-little-pond* (BFLP), qui est bien documenté dans le milieu scolaire. Selon ce modèle, les élèves construisent leur concept de soi académique en comparant leurs résultats scolaires avec ceux de leurs pairs. Au niveau de ce processus comparatif, les résultats empiriques démontrent l'existence à la fois d'un lien positif entre le concept de soi académique et la performance d'un élève, et d'un lien négatif entre le concept de soi académique et la moyenne de la classe ou de l'école de référence (Marsh et al., 2019). Cela signifie que, au-delà de sa performance, le concept de soi académique de l'élève va être plus ou moins fort selon qu'il se trouve dans une classe où le niveau de performance est plus élevé (*little fish in a big pond*) ou moins élevé (*big fish in a little pond*) (Marsh, 1987; Marsh & Parker, 1984). Un tel constat nous amène à nous interroger sur l'impact que peut avoir le redoublement sur ces processus de comparaison sociale, étant donné que les redoublants se retrouvent dans une nouvelle classe avec des camarades plus jeunes, mais aussi moins expérimentés.

Enfin, nous pensons qu'il est important de rapporter quelques informations concernant les influences de certaines variables contextuelles et personnelles sur le concept de soi académique. En premier lieu, selon Buchmann et al. (2021) les caractéristiques des parents semblent jouer un rôle décisif sur le concept de soi académique des élèves. Cela est surtout

vrai pour les aspirations de formation qu'ils ont envers leurs enfants, mais également pour leur propre niveau de formation. En particulier, les élèves issus de parents dont les aspirations pour leurs enfants sont généralement plus élevées que celles d'autres parents ont tendance à avoir un concept de soi académique généralement plus élevé. De même, les parents ayant un niveau de formation élevé expriment généralement des aspirations de formation plus ambitieuses pour leurs enfants, se traduisant en un concept de soi académique plus fort chez leurs enfants (Buchmann et al., 2021). Il est également intéressant de souligner que d'après Buchmann et al. (2021), les aspirations des parents concernant le niveau de formation de leurs enfants diffèrent selon le genre des enfants. En particulier, les aspirations tendent à être plus ambitieuses si les enfants sont des garçons. En conséquence, cela implique un concept de soi académique plus élevé chez les garçons (Buchmann et al., 2021). Au-delà des aspirations des parents, Marsh (1989) affirme que les filles ont généralement un concept de soi académique plus bas que les garçons, même si elles ont des performances scolaires similaires. Cependant, les différences majeures se retrouvent dans les domaines spécifiques du concept de soi académique. En particulier, il semble que les garçons aient un concept de soi mathématique plus fort que les filles. Au contraire, les filles ont un niveau de concept de soi verbal plus élevé que les garçons. Ainsi, le genre peut en soi être considéré comme une variable influente sur le concept de soi académique (Marsh, 1989). Enfin, une autre variable qui semble avoir un poids important sur le développement du concept de soi académique est le statut migratoire. En effet, une recherche a montré que le concept de soi académique des élèves adolescents du Chili issus de la migration est supérieur à celui des élèves natifs (Céspedes et al., 2021). De même, concernant les résultats de l'enquête PISA 2003, Stanat et Christiansen (2006) ont signalé que dans l'ensemble des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les élèves immigrés de première et de deuxième génération ont montré un niveau de concept de soi mathématique supérieur ou similaire aux élèves natifs. En outre, les chercheurs ont affirmé qu'en Suisse ce sont surtout les élèves immigrés de première génération à avoir un concept de soi mathématique plus fort que les élèves natifs (Stanat & Christiansen, 2006). D'autre part, la recherche de Buchmann et al. (2021), a montré que les parents issus de l'immigration affichent des aspirations inférieures par rapport aux parents natifs en Suisse. Selon les chercheurs, cela est en lien avec le concept de soi académique de leurs enfants, qui est inférieur par rapport à celui des élèves natifs. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les parents immigrés ne sont souvent pas familiarisés avec le système éducatif suisse qui est complexe (Buchmann et al., 2021). Ainsi, nous concluons que le statut migratoire est également une variable importante à considérer, car susceptible d'avoir une influence sur le concept de soi académique. Nous irons donc considérer ces facteurs (aspirations de formation et niveau de formation des parents, et genre et statut d'immigration des élèves) en tant que variables de contrôle dans nos analyses.

1.2. Sentiment d'efficacité personnelle

Dans ce chapitre nous allons d'abord présenter une définition du SEP. En particulier, nous allons décrire ces quatre caractéristiques principales, telles que la subjectivité, la spécificité, la temporalité et la perception de maîtrise d'une tâche ou une situation donnée (Bandura, 1997; Moè, 2020). Ensuite nous allons approfondir les mécanismes de construction du SEP chez les individus, en explorant les quatre principales sources d'information, telles que l'expérience de maîtrise, l'apprentissage social, la persuasion par autrui, et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 1982, 1986, 2007). Enfin, nous nous pencherons sur le SEP en milieu scolaire, en particulier le SEP académique et les facteurs impliqués dans son développement.

1.2.1. Définition du sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP peut se traduire comme une perception subjective de ses propres capacités, exprimée par un individu face à une situation ou une tâche donnée. Cette définition englobe quatre caractéristiques fondamentales du SEP (Bandura, 1997).

Premièrement, le SEP n'est pas une évaluation objective, mais il s'agit d'une évaluation subjective à propos des capacités personnelles mobilisées pour faire face à une situation ou une tâche donnée (Moè, 2020). Le SEP serait principalement influencé par les perceptions sur les compétences et les capacités personnelles, plutôt que par le niveau réel de celles-ci (Bong & Skaalvik, 2003).

La deuxième particularité réside dans le caractère spécifique du SEP, qui porte sur des situations données. En d'autres mots, un individu peut se sentir capable de gérer une situation particulière à un moment donné, mais cette perception positive peut varier, devenant plus forte ou plus faible, selon les circonstances ou à un autre moment. Il s'agit ainsi d'une variable motivationnelle dont la connotation peut évoluer selon les contextes et avec le temps (Moè, 2020).

Ensuite, Bandura (1997) porte attention également à l'aspect de la temporalité. En effet, la perception d'efficacité personnelle s'exprime toujours avant la réalisation d'une tâche. Cela signifie que les expériences précédentes peuvent influencer l'attente envers la présente situation ou tâche, surtout lorsque les situations ou les tâches passées sont similaires ou identiques à la présente (Bandura, 1997; Moè, 2020).

Enfin, la dernière caractéristique du SEP est la perception de contrôle. Le sentiment de maîtrise d'une situation ou d'une tâche donnée, permet aux individus de percevoir cette situation, ou tâche, comme quelque chose d'accessible et de surmontable. Par conséquent, ils seront plus motivés, s'engageront davantage et auront plus d'attentes de réussite (Moè, 2020).

1.2.2. Sources de construction du sentiment d'efficacité personnelle

Un individu construit son SEP sur la base de quatre sources d'information principales (Bandura, 1982, 1986, 2007; Galand & Vanlede, 2004; Lecomte, 2004). L'expérience de maîtrise personnelle est la première source d'information et la plus importante (Lecomte, 2004). Le SEP augmente et diminue en fonction des expériences de maîtrise passées, comme le fait d'avoir déjà accompli avec succès une tâche similaire ou identique dans le passé (Bandura, 1982). Plus un individu rencontre du succès dans la maîtrise d'une certaine tâche, plus il va croire dans ses capacités et son SEP va être fort. Bien entendu, les succès doivent être achevés dans des situations présentant des obstacles et exigeant de la persévérance (Bandura, 2007). Autrement, dans des situations perçues comme étant faciles, l'individu n'aura pas l'impression d'être particulièrement efficace. Par ailleurs, les échecs sont des expériences préjudiciables à l'efficacité personnelle (Lecomte, 2004) et les personnes qui rencontrent de nombreux échecs finissent par associer leurs résultats insuffisants à des capacités lacunaires (Bandura, 2007). Les succès et les insuccès précédents deviennent ainsi des indicateurs de capacité, qui participent à la construction du SEP (Lecomte, 2004).

L'apprentissage social est la deuxième source principale de ce processus de construction du SEP (Lecomte, 2004). La comparaison avec les autres à travers l'observation des actions d'autrui a une place importante dans l'évaluation de ses propres capacités. Le fait de voir et de prendre conscience que d'autres personnes ont eu du succès dans la même tâche, peut avoir un effet positif sur le SEP d'une personne, laquelle finira par se percevoir capable de faire de même (Bandura, 1982, 1986). Selon Lecomte (2004) « ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information » (p. 62). L'efficacité personnelle d'un individu s'ajuste donc sur la base de sa performance et de l'expérience d'autrui : face au succès le niveau de SEP augmente, face à l'échec il diminue (Bandura, 1986). D'autre part, il semble que les informations acquises par observations des autres ont un effet moins important par rapport à l'impact des informations tirées de sa propre performance. Cela signifie que le niveau d'efficacité personnelle peut augmenter en prenant conscience de la réussite d'un pair, mais cette amélioration peut s'annuler par des échecs ultérieures (Schunk, 1989). D'une part la comparaison aux performances d'autrui peut avoir un effet positif sur le SEP et peut amener l'individu à s'engager dans l'activité (Galand & Vanlede, 2004) ; d'autre part, lorsque sa performance est surpassée par celle de ses collègues, le sentiment d'efficacité perçu risque d'être réduit (Bandura, 2007). La question est donc de trouver un équilibre pour faire de la comparaison ou des défis un stimulus pour avancer et se donner de la valeur. Dans cette optique, Bandura (1986) déclare cependant qu'une fois développé un SEP fort, l'échec peut ne plus avoir un impact significatif sur la perception d'efficacité que l'individu a de lui-même.

La troisième source est la persuasion par autrui. Face aux difficultés, le soutien des personnes significatives a un effet positif sur le maintien du SEP (Bandura, 1982; Lecomte, 2004). La persuasion verbale peut se produire par exemple en exprimant verbalement la confiance dans les capacités de la personne qui se trouve en difficulté, en lui donnant des feedbacks positifs et en l'incitant dans son travail (Schunk, 1989). Un individu en difficulté fera des efforts supplémentaires et persévérera dans la tâche si son entourage arrive à le persuader verbalement de ses compétences (Bandura, 2007). Cependant, l'impact positif de la persuasion verbale n'a lieu que si la personne possède déjà des raisons suffisantes pour croire parvenir à agir de manière efficace (Lecomte, 2004). Au contraire, les personnes qui ne croient pas en leurs capacités de maîtrise ne s'engageront pas de la même manière face aux obstacles (Bandura, 2007). En outre, l'impact positif de ce soutien peut se révéler temporaire si les efforts suivants de la personne se révèlent médiocres (Schunk, 1989).

Enfin, l'état physiologique et émotionnel représente la dernière source d'information pour la construction de l'efficacité personnelle (Lecomte, 2004). D'après Bandura (2007), les états émotionnels peuvent impacter les SEP dans différents domaines, tandis que les états physiologiques ont des effets sur la santé et les activités physiques. Selon Schunk (1989) si des symptômes physiologiques (comme l'augmentation du rythme cardiaque et la transpiration) entrent en jeu au moment où la personne est confrontée à la tâche, le SEP va s'affaiblir. À ce sujet, Bandura (1982) ajoute que, face à la tâche ou la situation donnée, la capacité d'un individu d'autoréguler ses émotions influence positivement le SEP.

Sur la base de ces considérations, nous déduisons que les fluctuations du niveau de SEP sont le résultat d'une combinaison de facteurs multiples, comme la capacité perçue, la difficulté de la tâche, la quantité d'efforts déployés, l'aide et le soutien extérieur, les typologies d'expériences de succès et d'échec, leurs similarités avec la tâche et la crédibilité des personnes qui cherchent à motiver et à persuader de ses propres capacités. Il s'agit d'une évaluation constante faite sur la base de variables cognitives, émotionnelles, comportementales et situationnelles (Bandura, 1982, 1986).

1.2.3. Sentiment d'efficacité personnelle en milieu scolaire

Le SEP agit sur différents aspects de la vie. Par exemple, il peut influencer sur l'implication dans les activités, les croyances quant à ses capacités à accomplir une tâche spécifique, ou encore sur ses performances. En outre, la pensée, les sentiments, la motivation et les actions des personnes sont également affectés (Bandura, 1997). Il est évident que l'impact du SEP se répercute également dans différents aspects de la vie scolaire (Bandura, 2007; Galand & Vanlede, 2004; Marsh et al., 2019). Ainsi, dans ce sous-chapitre nous allons explorer les

dynamiques autour du SEP en milieu scolaire. En particulier nous allons parler du SEP académique, des mécanismes par lesquels il se construit et se modifie au fil du temps et du lien qu'il a avec les croyances, les performances et la motivation en milieu scolaire. En outre, nous examinerons les variables contextuelles et personnelles, telles que les aspirations parentales, le genre, et le statut migratoire, qui semblent jouer un rôle crucial dans le développement du SEP académique.

Schunk (1989) propose une explication sur la construction et la modification du SEP académique. Selon l'auteur, au début d'une activité, les élèves ont des convictions différentes quant à leurs capacités à acquérir des connaissances, à mobiliser des compétences, à maîtriser le matériel, etc. Le SEP académique initial varie en fonction des capacités des élèves et de leurs expériences antérieures avec la tâche. Certains facteurs personnels, tels que la fixation d'objectifs et le traitement de l'information, ainsi que des facteurs situationnels, tels que les récompenses et les retours de l'enseignant, influencent les élèves au cours de leur travail. De cette manière, ils obtiennent des signaux sur leur degré d'apprentissage qu'ils utilisent pour évaluer leur propre efficacité dans l'apprentissage futur (Schunk, 1989). Le SEP semble être d'abord en lien avec la performance et les résultats scolaires des élèves et ce lien est présent chez les apprenants de tout âge (Galand & Vanlede, 2004). Bandura (2007) a constaté que le SEP impacte de manière directe la mobilisation des compétences cognitives et de la capacité de raisonnement, et de manière indirecte la persévérance dans le processus de résolution de problèmes (Bandura, 2007). Au final, en travaillant sur des tâches complexes et en devenant plus compétents, les élèves entretiennent un SEP académique qui leur permet d'obtenir des bons résultats (Schunk, 1989).

De fait, il émerge le lien entre le SEP académique et la motivation scolaire (Bandura, 1994), qui peut s'expliquer à travers la théorie sociocognitive de Bandura (1986). Ce chercheur affirme que les individus tendent à s'engager et persévérer dans les activités où ils ont l'impression d'être efficaces et où ils ressentent de la satisfaction personnelle (Bandura, 1986). Les tâches scolaires se trouvent impliquées par un tel défi (Bandura, 1994). Le lien avec la performance est donc toujours présent, puisque la motivation augmente lorsque les élèves perçoivent qu'ils progressent efficacement dans leur apprentissage (Schunk, 1989). Concrètement, le SEP académique oriente le choix des actions à entreprendre et détermine l'engagement dans les activités scolaires.

Enfin, comme pour le concept de soi académique, nous voulons déterminer quelles variables contextuelles et personnelles peuvent exercer une influence sur le SEP académique. Encore une fois nous retrouvons que les aspirations des parents pour le niveau de formation de leurs enfants jouent un rôle important sur le développement du SEP académique, comme le montre Lv et al. (2018). En particulier, les parents qui ont des aspirations ambitieuses pour leurs

enfants, ont des enfants avec un niveau de SEP académique plus élevé par rapport aux enfants de parents avec des aspirations moins ambitieuses. Cela est vrai tant pour le père que pour la mère, mais avec quelques différences. En effet, des aspirations ambitieuses de la part du père semblent prédire la probabilité que le SEP académique de l'enfant soit également élevé. Le niveau d'aspirations élevé de la mère a un effet préventif, en empêchant que le SEP académique de l'enfant s'affaiblisse (Lv et al., 2018).

Ensuite, nous avons trouvé que le genre est également une variable importante à considérer. À cet égard, Huang (2013) a réalisé une méta-analyse sur le sujet, en constatant des différences significatives entre les genres en ce qui concerne le niveau de SEP académique. En particulier, le chercheur a relevé que, dans l'ensemble, les garçons ont un niveau de SEP académique plus élevé que les filles. En outre, il a noté que cette différence semble augmenter avec l'âge. En analysant les résultats selon différentes tranches d'âge, le chercheur a mis en évidence une différence significative dans le niveau de SEP académique chez les jeunes de 15 à 18 ans et, de manière encore plus marquée, chez les adultes de plus de 23 ans (Huang, 2013). De même, Jamil (2018) a constaté, dans son étude menée auprès de jeunes fréquentant un gymnase en Indonésie, que les garçons avaient un niveau de SEP académique plus élevé que celui des filles. Cependant, Joët et Bressoux (2010) ont démontré un effet similaire chez des élèves plus jeunes. En particulier, dans leur étude menée au degré primaire en France, ils ont également relevé que les filles avaient un niveau de SEP académique inférieur à celui des garçons.

Pour terminer, nous avons trouvé qu'aussi le statut migratoire est associé au SEP académique. En effet, des études antérieures ont montré que le SEP académique diffère selon le statut migratoire (Edele et al., 2013; Stanat & Christiansen, 2006). Stanat et Christiansen (2006) ont analysé les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2003 pour les pays de l'OCDE et ont constaté qu'il n'y avait pas de différence significative dans le niveau de SEP mathématique entre les élèves immigrés de première génération et les élèves natifs. Cependant, ils ont noté une légère différence pour les élèves immigrés de deuxième génération, qui avaient un niveau de SEP mathématique inférieur à celui des élèves natifs. En outre, les chercheurs ont observé qu'en Suisse les élèves immigrés de première génération avaient un niveau de SEP mathématique nettement inférieur à celui des élèves natifs, et que cette tendance était similaire pour les élèves immigrés de deuxième génération (Stanat & Christiansen, 2006). Nous pensons donc qu'il est important, comme pour le concept de soi académique, de prendre en compte ces variables contextuelles et personnelles pour la recherche sur le SEP académique.

2. Contexte de formation en Suisse

2.1. Formation obligatoire

En Suisse, la scolarité obligatoire est composée par le niveau primaire et le niveau secondaire I. Selon la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE2011), la 1^{ère} et la 2^{ème} année du niveau primaire, soit l'école enfantine ou les deux premières années d'un cycle primaire, correspondent au niveau 020 de la CITE2011 (*pre-primary education*) ; la période de la 3^{ème} à la 8^{ème} du niveau primaire correspondent au niveau 1 de la CITE2011 (*primary education*) ; et celle de la 9^{ème} à la 11^{ème}, à savoir le degré secondaire I, correspondent au niveau 2 de la CITE2011 (*lower secondary education*). La scolarité obligatoire dure donc 11 ans et peut se diviser en trois cycles (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation [CSRE], 2023; Institut de statistique de l'UNESCO, 2013) (Figure 3).

Figure 3

Organisation de la scolarité obligatoire (CSRE, 2023, p. 28)

Année scolaire	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Selon concordat HarmoS	Cycle 1				Cycle 2				Cycle 3		
Suisse alémanique	Kindergarten		Primarschule						Sekundarstufe I		
Suisse romande	Cycle primaire 1				Cycle primaire 2				Cycle secondaire		
Tessin	Scuola dell'infanzia		Scuola elementare						Scuola media		

Sur la base donnée à l'échelle suisse de l'année scolaire 2020-2021 (Office fédéral de la statistique, 2021), nous constatons que 58% de la population scolaire – soit 976'000 élèves – fréquentent l'école obligatoire. La majorité de ces élèves (94%) est inscrite dans un établissement public, tandis que l'autre petite partie (4.5%) fréquente une institution privée, qui au contraire n'est pas gratuite. Le 1% des 976'000 élèves sont inscrits dans une classe spéciale¹ et le 2% dans une classe d'enseignement spécialisée². Compte tenu du grand

¹ « Les classes spéciales accueillent en effectif réduit des élèves dont le développement et le suivi en classe ordinaire sont considérés comme menacés en raison de leurs difficultés (p. ex. troubles du comportement, difficultés d'apprentissage). Elles font partie de l'école ordinaire. L'orientation des élèves vers les classes spéciales se fait le plus souvent sur la base d'une évaluation individuelle. » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, s. d., para. 3).

² « Les écoles spécialisées consistent en des établissements scolaires de la scolarité obligatoire, spécialisés pour des formes spécifiques de handicap (par distinction avec l'école ordinaire) ou des difficultés spécifiques d'apprentissage ou de comportement. L'école spécialisée accueille exclusivement des enfants et/ou des jeunes qui, sur la base d'une procédure d'évaluation, bénéficient d'un droit à des mesures renforcées. L'école spécialisée fait l'objet d'une reconnaissance formelle par l'autorité cantonale. Elle peut être combinée avec une offre de prise en charge à caractère résidentiel ou en structures de jour. » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, s. d., para. 2).

nombre d'élèves présent dans la réalité suisse, environ 43% des dépenses publiques d'éducation sont consacrées à l'école obligatoire, y compris les écoles spécialisées (CSRE, 2023; Office fédéral de la statistique, 2021).

En Suisse, la scolarité obligatoire relève de la compétence des cantons. Chaque canton est donc responsable de définir le plan d'études, les horaires et les moyens d'enseignement (CSRE, 2023). « Selon la Constitution fédérale, les cantons et la Confédération sont toutefois tenus de veiller conjointement à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation, ainsi qu'à l'harmonisation des principaux objectifs et structures au plan national » (CSRE, 2023, p. 28). Les objectifs conjoints de la politique de formation, dont la coordination est assurée par la Confédération et les cantons, jouent un rôle essentiel dans la réalisation de cet objectif constitutionnel (DEFER & CDIP, 2019, dans CSRE, 2023). Dans le but d'atteindre cette harmonisation, en 2007 la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a défini les modalités de mise en œuvre du concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), et l'accord est ensuite entré en vigueur le 1^{er} août 2009 (CSRE, 2023).

En particulier, le concordat, dont la majorité des cantons y a adhéré, définit les dispositions sur le début de la scolarité, la durée des niveaux d'enseignement et l'harmonisation des objectifs. Il a également été défini que « l'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement devaient se faire au niveau des régions linguistiques » (CSRE, 2023, p. 28). Ainsi, conformément au concordat HarmoS, chaque région linguistique dispose de son propre plan d'étude : le *Plan d'études romand* en Suisse romande, le *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* dans le canton du Tessin et le *Lehrplan 21* en Suisse alémanique³. En 2010 quinze cantons ont adhéré au concordat et ce chiffre n'a pas changé dans les années suivantes (Figure 4) (CSRE, 2023).

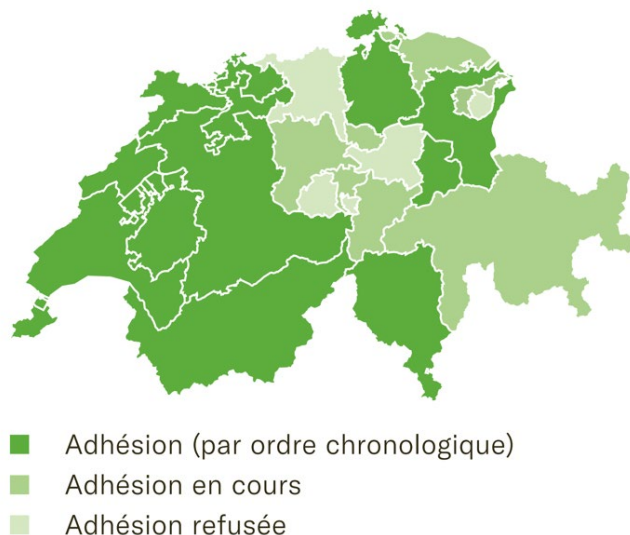
En ce qui concerne l'évaluation à l'école obligatoire, les performances scolaires ne sont pas la seule variables prise en considération, mais le comportement au niveau social et l'attitude face au travail et à l'apprentissage, sont également des facteurs considérés dans l'évaluation. De l'école primaire à l'école secondaire I, les élèves peuvent être évalués à travers d'échelles d'appréciation (par exemple *insuffisant, suffisant, bon, très bon*), ou via des rapports d'évaluation écrits. Cependant, c'est surtout à l'aide de notes que les évaluations sont effectuées. En effet, la majorité des cantons utilisent des bulletins scolaires avec les notes qui vont de 1 jusqu'à 6 (où 6 est la meilleure note, 4 la suffisance et au-dessous de 4 c'est considéré une note insuffisante), et parfois aussi les demi-notes. En tout cas, ces bulletins ne

³ Pour plus d'informations sur les différents plans d'études, veuillez consulter le site du plan d'études de la Suisse romande (<https://portail.ciip.ch/per/domains>), le site du plan d'études du Canton du Tessin (<https://pianodistudio.edu.ti.ch/>) et le site du plan d'études de la Suisse alémanique (<https://www.lehrplan21.ch/>).

sont pas toujours employés par tous les cantons à partir de la même année scolaire et c'est surtout lors des premières années scolaires de l'école primaire que les rapports sans notes sont pratiqués. En plus du bulletin scolaire, un entretien d'évaluation s'organise de norme avec les élèves et les parents (CDIP, sans date-a, sans date-d).

Figure 4

Adhésion des cantons au concordat HarmoS (état 2022) (CSRE, 2023, p. 31)



L'évaluation des performances scolaires est un critère obligatoire pour qu'un élève puisse être promu à l'année scolaire supérieur ou passer vers le degré scolaire suivant. Pour une promotion, les élèves doivent obtenir une moyenne globale suffisante et généralement aussi des moyennes suffisantes dans les matières principales. Dans le cas où l'élève n'arrive pas à atteindre les objectifs visés par le programme et obtient ainsi un bulletin scolaire de fin de d'année insuffisant, il est en principe obligé de répéter la classe fréquentée ou continuer sa scolarité dans une filière à exigences inférieures (dans le cas du degré secondaire I et où cela s'applique). Éventuellement des mesures de soutien peuvent être envisagées (CDIP, sans date-a, sans date-d).

À différence du degré primaire, le degré secondaire I subdivise généralement les élèves selon des niveaux d'exigence différents. Normalement, la répartition des élèves dans les différents parcours se base sur la performance scolaire, la recommandation de l'enseignant (avec l'implication des parents), et parfois même selon le résultat d'un examen de passage (CDIP, sans date-a). Toutefois, chaque canton possède des critères de sélection et de de structure des classes différents : les statistiques de la formation distinguent des parcours ayant de deux à trois niveaux d'exigences différents, mais également des systèmes à une filière unique, qui cependant peuvent avoir des cours à niveaux pour les branches principales (par exemple en mathématiques ou langue étrangère), comme au Tessin (Office fédéral de la statistique, 2021).

2.2. Formation post-obligatoire

En Suisse, la formation post-obligatoire débute avec le degré secondaire II. Face à cette transition, les jeunes d'environ 15 à 16 ans sont confrontés au choix du type de formation, qui peut être générale ou professionnelle (CSRE, 2023).

La formation générale en Suisse comprend les écoles de maturité gymnasiale et les écoles de cultures générales, dont le but n'est pas celui de qualifier les apprenants pour pratiquer une profession, mais de les préparer aux filières d'études du degré de formation tertiaire (CDIP, sans date-b). En particulier, les écoles de maturité gymnasiale préparent les apprenants à poursuivre les études principalement dans une haute école universitaire (HEU) (CSRE, 2023), tandis que les écoles de culture générale constituent une alternative à la maturité professionnelle et gymnasiale, en préparant les apprenants à une formation professionnelle supérieure par un cursus incluant des disciplines spécifiques liées à certains domaines professionnels (CDIP, sans date-c).

Quant à la formation professionnelle du degré II en Suisse – ou formation professionnelle initiale (FPI) – elle donne aux jeunes les compétences essentielles pour entrer dans le monde professionnel et représente le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie, avec de multiples perspectives de carrière. La FPI se fonde sur la dualité entre théorie et pratique, c'est-à-dire l'interaction entre les différents lieux de formation (entreprise d'apprentissage, cours interentreprises et écoles professionnelles) (Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione, 2022). La FPI peut suivre une voie de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), ou une voie de trois à quatre ans avec certification fédérale de capacité (CFC). La FPI avec AFP s'adresse aux élèves faisant preuve de compétences pratiques, mais rencontrant des difficultés scolaires. Dans ce parcours, les jeunes ont la possibilité d'obtenir une qualification officielle correspondant à un domaine professionnel spécifique. En outre, à la fin de ce parcours de formation, ils ont encore la possibilité d'accéder à une FPI de trois à quatre ans avec CFC. Dans le deuxième type de FPI (celle avec CFC), les jeunes acquièrent les qualifications nécessaires pour exercer un métier en particulier. Ils ont également la possibilité d'obtenir la maturité professionnelle (qui peut être achevée durant ou après la FPI), laquelle intègre la FPI avec une formation de culture générale approfondie (CSRE, 2023; Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione, 2022)

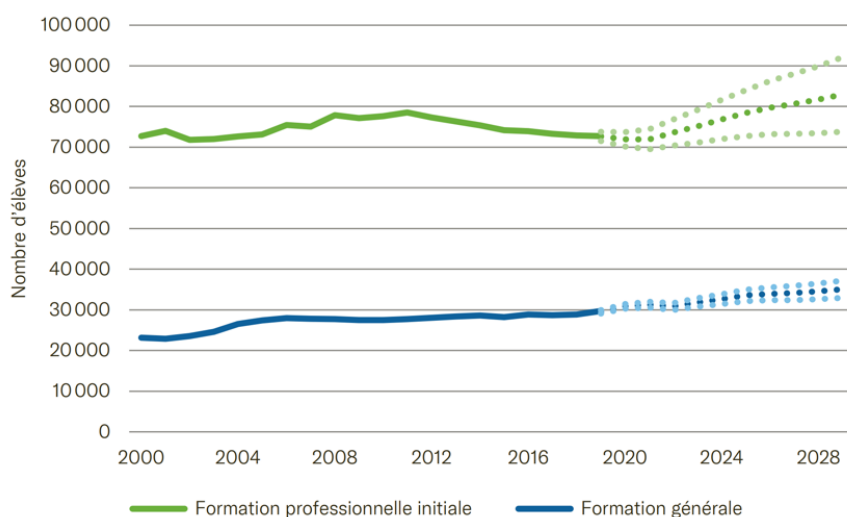
Le choix entre une formation générale ou une FPI semble dépendre surtout des compétences scolaires, de l'entourage et des caractéristiques personnelles des élèves (CSRE, 2023). La personnalité des jeunes joue un rôle important dans le processus de décision (Marcionetti & Rossier, 2017), mais il y a aussi les aspirations et les préférences individuelles à influencer

considérablement ce choix (Jüttler et al., 2021). Le contexte socio-économique (Zimmermann & Seiler, 2019) et les préférences en matière de formation (Cattaneo & Wolter, 2022, dans CSRE, 2023) sont tout aussi des facteurs importants. Il y a aussi une influence importante de la part des parents, qui vont indirectement agir sur les performances scolaires de leurs enfants, selon la quantité et la qualité du temps consacré à aider leurs enfants dans les apprentissages. Les parents ont aussi un impact sur les attentes des enseignants vis-à-vis des enfants, en ayant par la suite une répercussion sur les résultats scolaires (Niederbacher & Neuenschwander, 2020).

Dans la plupart des cas, en Suisse, après la scolarité obligatoire, la majorité des élèves s'orientent vers une FPI après la scolarité obligatoire. En effet, les statistiques relatives aux élèves en première année du degré secondaire II (Figure 5) montrent que plus de deux tiers des jeunes optent pour une FPI et seulement un quart environ s'inscrivent au gymnase ou dans une école de culture générale (CSRE, 2023; Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione, 2022).

Figure 5

Nombre effectif d'élèves de 1ère année au degré secondaire II (2000-2019) et scénarios d'évolution (2020-2029) (CSRE, 2023, p. 113)



Nous constatons des différences importantes concernant le choix de formation selon les cantons, les régions linguistiques et les zones rurales et urbaines. Par exemple, en Suisse romande, au Tessin et dans les cantons de Bâle-Ville et de Zoug, la proportion des jeunes qui décident de suivre une formation générale est plus haute que dans les autres cantons. Depuis 2014, les différences entre les cantons se sont accentuées considérablement. En particulier,

à l'exception du canton de Genève, la proportion de jeunes suivant une FPI a diminué dans les cantons où ce pourcentage était déjà faible. Au contraire, dans quelques cantons, comme Soleure, Glaris et Uri, l'effectif de jeunes suivant une FPI est augmenté (CSRE, 2023).

Nous constatons également une évolution du choix qui varie aussi en fonction du canton selon qu'il s'agisse de formations professionnelles en entreprise ou de formations professionnelles en école à temps plein. Par exemple, dans les cantons de Neuchâtel et de Bâle-Ville, il y a eu une diminution de l'offre de formation professionnelle en école à plein temps qui a comporté une diminution des jeunes inscrits suivant une formation professionnelle de ce type. Or, d'autres cantons, comme le canton du Tessin et Fribourg, montrent un glissement des formations en entreprise vers les formations en école à plein temps (CSRE, 2023).

2.3. Formation tertiaire

Le degré tertiaire représente une continuation de la séparation opérée au niveau secondaire II, entre une éducation à caractère général et une formation de type professionnelle. En particulier, les établissements de la formation professionnelle supérieure et les hautes écoles se différencient sur la base des conditions d'admission, les modalités de financement et la structure institutionnelle (CSRE, 2023).

En particulier, « La formation professionnelle supérieure comprend les écoles supérieures [ES] ainsi que les examens professionnels fédéraux et les examens professionnels fédéraux supérieurs » (CDIP, sans date-e). Les ES forment les étudiants à assumer des responsabilités techniques et de gestion dans leur domaine de spécialisation. Les différentes filières des ES, orientés vers la pratique, encouragent une réflexion méthodique et systémique, et fournissent les compétences nécessaires pour analyser des tâches spécifiques à la profession et appliquer les connaissances acquises. Les examens professionnels fédéraux et supérieurs visent les professionnels expérimentés désirant approfondir leurs connaissances ou visant à occuper un poste de cadre. Ils existent environ 220 examens professionnels et 170 examens professionnels supérieurs reconnus, bien que beaucoup se concentrent sur un nombre restreint de professions. Les examens professionnels supérieurs, ou examens de maîtrise, sont plus exigeants que les examens professionnels (CDIP, sans date-e).

En ce qui concerne, les hautes écoles, elles se concentrent sur la formation initiale et continue, la recherche, le développement et les prestations de services à d'autres institutions. En Suisse il y a trois filières différentes : les hautes écoles universitaires (HEU) (dix universités cantonales et deux écoles polytechniques fédérales), les hautes écoles spécialisées (HES) (huit publiques et une privée), et les hautes écoles pédagogiques (HEP). Pour accéder à une HEU, il faut en principe être en possession d'un certificat de maturité gymnasiale. La formation dans ces

écoles est axée sur une démarche scientifique. D'autre part, les HES sont orientées vers des fins professionnelles, offrant une formation à la fois scientifique et pratique. Pour y accéder, il faut en principe posséder un certificat fédéral de maturité professionnelle. Enfin, les HEP représentent une typologie de HES, spécifiques cependant pour la formation des enseignants de l'école obligatoire et du secondaire II. La maturité gymnasiale est normalement demandée pour l'accès à ces écoles (CDIP, sans date-e).

Le taux de diplômés en formation tertiaire a plus que doublé chez les individus de 25 à 34 ans depuis le début du nouveau millénaire. Actuellement, une personne sur deux dans cette tranche d'âge possède un diplôme du niveau tertiaire. La croissance est encore plus marquée si nous considérons que les diplômés des hautes écoles, lesquels ont triplé en 20 ans et atteint un taux de 40% en 2020 parmi tous les diplômés de formation tertiaire (CSRE, 2023). Cette progression est due à la réforme du système d'enseignement supérieur des années 1990, notamment avec le développement des hautes écoles spécialisées et pédagogiques (Weber et al., 2010). Les femmes, qui étaient sous-représentées, ont également rattrapé leur retard en matière de formation, surpassant désormais les hommes en termes de diplômées des hautes écoles. La Suisse, avec un taux de formation tertiaire de 52% chez les individus de 25 à 34 ans, se situe au-dessus de la moyenne de l'OCDE et de ses pays voisins. En incluant la formation professionnelle supérieure, la Suisse atteint une forte proportion de diplômés du degré tertiaire, malgré un taux relativement faible de maturités gymnasiales (CSRE, 2023).

3. Redoublement

Nous allons maintenant aborder le deuxième thème principal de notre mémoire, à savoir le redoublement. Nous commencerons par explorer le contexte de formation en Suisse en relation à cette pratique de sélection, pour ensuite en définir les caractéristiques et les déterminants principaux. Ensuite les liens et les répercussions de la mesure sur le concept de soi académique, le SEP académique et les aspirations de formation seront approfondis. À la fin, une synthèse sur le redoublement sera tirée.

3.1. Définition et objectifs du redoublement

Le redoublement est une mesure d'intervention qui est mise en place lorsqu'un élève n'atteint pas les objectifs définis dans le programme d'enseignement, l'obligeant à répéter la même année scolaire (Bonvin, 2005). L'objectif de cette mesure pédagogique est celui de permettre à l'élève redoublant de combler ses lacunes, faire face aux difficultés scolaires et atteindre ainsi les objectifs d'apprentissage visés par le programme de son degré scolaire (Bless et al., 2005).

Le redoublement peut avoir lieu sous trois formes différentes : stable, mobile positif et mobile négatif. Le redoublement stable correspond à la situation où un élève répète une année scolaire sans changer de filière, donc c'est une forme de redoublement qui peut se passer à la fois au niveau primaire et au secondaire I. Il s'agit de la forme classique de redoublement, où les objectifs éducatifs restent invariants pour les élèves redoublants. Quand un redoublement au niveau secondaire I comporte un changement de filière et une adaptation des objectifs éducatifs, la mesure prend le nom de redoublement mobile. En particulier, lorsqu'un élève répète l'année en passant d'une filière à exigences élémentaires vers une à exigences étendues, le redoublement est considéré mobile positif ; dans le cas inverse, le redoublement est mobile négatif (Bless et al., 2005).

Bless et al. (2005) et Bonvin (2005) expliquent que le système de formation suisse se fonde sur la croyance que les élèves apprennent mieux s'ils sont scolarisés avec des camarades ayant un niveau de performance égalitaire ou similaire. Selon cette idéologie, le redoublement serait un moyen pour homogénéiser les classes en termes de performances et maintenir donc le système de formation au meilleur niveau. Ainsi, les chercheurs affirment que les défenseurs de cette vision considèrent cette forme de différenciation externe comme un moyen d'alléger la charge de travail des enseignants, puisqu'ils devraient recourir moins fréquemment à des mesures d'individualisation interne de type didactique-méthodique (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005). Ceci permettrait par conséquent d'améliorer la qualité de l'enseignement, rendant les

pratiques plus efficaces et ayant un effet positif sur l'apprentissage des élèves (Bless et al., 2005; Hong & Raudenbush, 2005). Cependant, nous allons voir dans les chapitres suivants que le redoublement n'est pas vraiment une mesure bénéfique pour les élèves.

3.2. Taux de redoublement en Suisse

3.2.1. Taux de redoublement au degré primaire

Les parcours au degré primaire, notamment en ce qui concerne la promotion et le redoublement, peuvent être comparés sans trop de difficultés, étant donné que l'année de programme suivie par les élèves est définie de manière uniforme par tous les cantons (Office fédéral de la statistique, 2021). Au niveau fédéral, environ 7% des élèves redoublent au moins une année au degré primaire. Sur l'ensemble de la scolarité primaire (3^{ème}-8^{ème} année HarmoS), le pourcentage moyen de redoublement est de 1.2%. La dernière année fait exception, puisque que 0.7% des élèves la répètent. En comparant les taux de redoublement au degré primaire (y compris le passage au secondaire I) entre les différentes régions linguistiques de la Suisse, nous constatons une différence : la Romandie présente le taux le plus fort (8.5%), suivie par la Suisse alémanique et la Suisse romanche (6.1%), et enfin par la Suisse italienne (4.7%). Le pourcentage de redoublement n'est pas homogène entre les différents cantons, ce qui suggère l'existence de pratiques différentes d'un canton à l'autre. Par exemple, le taux s'élève à plus de 10% dans les cantons de Lucerne, Vaud, Neuchâtel et Nidwald, mais à moins de 5% dans les Grisons, Bâle-Ville, Argovie, Schwytz, et le canton du Tessin. De plus, la variabilité intra-cantonale s'avère être encore plus importante que la variabilité intercantonale mesurée à l'échelle fédérale. C'est ainsi que le taux de redoublement peut varier considérablement d'une commune à l'autre ou d'une école à l'autre (Office fédéral de la statistique, 2021). Nous pouvons aussi constater que parmi les redoublants du degré primaire, il y a surtout des garçons, des élèves étrangers, des élèves de parents avec un faible niveau de formation et les Suisses romands (Office fédéral de la statistique, 2021).

3.2.2. Taux de redoublement au degré secondaire I

Le niveau d'exigences est un paramètre fondamental en matière de parcours de formation au degré secondaire I. En effet, la filière fréquentée et d'éventuels changements de niveau ont un impact sur les taux de promotion et de redoublement. En général, nous pouvons regrouper les niveaux d'exigences dans les écoles suisses en deux niveaux principaux : les exigences élémentaires et les exigences étendues. Le passage d'un niveau à exigences élémentaires vers un à exigences étendues est appelé « transition avec exigences supérieures » ; l'inverse

« transition avec exigences inférieures ». En Suisse, nous retrouvons environ 30% des élèves qui se situent dans le niveau à exigences élémentaires, 65% suivant le parcours à exigences étendues et 5% scolarisés sans distinction de niveau. Cependant, ces proportions peuvent différer entre les cantons, les communes ou les écoles, étant donné que chacun a le droit de s'organiser différemment. À cause des différents niveaux d'exigences, de la possibilité ou l'obligation de passer d'un niveau à l'autre, de la possibilité pour les élèves de quitter l'école obligatoire avant la fin de la 11^{ème} année de scolarisation et de l'hétérogénéité cantonale, au contraire du degré primaire, au secondaire I les trajectoires formatives deviennent multiples (Office fédéral de la statistique, 2021).

En ce qui concerne le redoublement au degré secondaire I, environ 9% des élèves redoublent au moins une année scolaire. 10% des élèves suivant au début un parcours à exigences élémentaires redoublent, et la moitié d'entre eux passe ensuite dans une filière à exigences plus élevées. D'autre part, dans les filières à exigences étendues, ils sont 8% à redoubler. En ce qui concerne les élèves suivant un parcours scolaire sans distinction de niveau d'exigences, 10% redoublent. Le nombre de redoublements durant la 9^{ème} et la 10^{ème} année est plus fort pour les élèves scolarisés dans une filière à exigences élémentaires que pour ceux dans une filière à exigences étendues ou sans distinction de profil. Cependant, ce sont surtout ces derniers à redoubler la dernière année du secondaire I (11^{ème}). Cela s'explique en partie par le fait que dans certains cantons la décision de redoubler la dernière année est acceptable afin de pouvoir entrer au gymnase (CSRE, 2023; Office fédéral de la statistique, 2021).

Si nous analysons la situation au niveau des différentes régions linguistiques, nous constatons, comme pour le degré primaire, des différences évidentes. En moyenne, 4.5% des élèves du canton du Tessin qui suivent une scolarisation sans distinction de niveau d'exigences, ont redoublé au moins une fois durant le degré secondaire I. En ce qui concerne la Suisse romande, 12.3% ont redoublé au moins une fois et 8.1% des élèves a changé le niveau d'exigences. En Suisse alémanique, 8.0% des élèves ont redoublé au moins une fois et 5.8% ont changé le niveau d'exigences (Office fédéral de la statistique, 2021). Nous constatons une tendance similaire à celle du degré primaire, c'est-à-dire qu'il y a plus de redoublements en Suisse romande, moins en Suisse alémanique, et encore moins au Tessin.

Comme pour le degré primaire, au secondaire I nous constatons une diversité considérable entre les divers cantons. Par exemple, les statistiques descriptives nous montrent que la proportion des élèves ayant redoublé varie de moins de 4% dans les cantons de Uri, Thurgovie, Nidwald et Obwald, à plus de 13% dans les cantons de Fribourg, Vaud et Valais (Office fédéral de la statistique, 2021).

Enfin, les résultats de l'Office fédéral de la statistique (2021) nous montrent qu'en 9^{ème} et 10^{ème} année il y a des promotions plus fréquentes chez les filles, les élèves de nationalité suisse, les élèves de parents avec un niveau de formation plus élevé, les élèves provenant des régions germanophones et des campagnes. Inversement, les garçons, les élèves étrangers, les élèves de parents moins formés et ceux des régions romandes et des villes redoublent plus fréquemment. Toutefois, à la fin de la 11^{ème} année, les taux de redoublement des élèves scolarisés dans une filière à exigences étendues, des filles et des élèves de parents avec un niveau de formation élevé, se sont révélés supérieures par rapport aux autres catégories. Ce dernier constat soulève des questions autour de l'efficacité et l'équité en matière de redoublement. En effet, les élèves de parents avec un niveau de formation élevé redoublent le plus souvent pour accéder au gymnase (Office fédéral de la statistique, 2021). Ainsi, la question se pose sur la justesse d'offrir cette seconde chance à des jeunes privilégiés au niveau socioéconomique pour qu'ils puissent accéder au gymnase de manière aisée (CSRE, 2023).

Nous pouvons conclure que, en plus des facteurs déjà mentionnés pour le degré primaire (genre, niveau de formation des parents et statut migratoire et socioéconomique), au secondaire I, les filières aussi jouent un rôle important dans le processus du redoublement. Ainsi, les redoublements et les changements de niveau d'exigences sont deux facteurs étroitement liés et déterminants pour la non-linéarité des trajectoires scolaires des élèves du cycle d'orientation (Office fédéral de la statistique, 2021).

3.3. Déterminants du redoublement

Selon Bless et al. (2005) le niveau de performances faible et un potentiel intellectuel bas représentent les premiers facteurs de risque amenant au redoublement. Effectivement, comme nous avons déjà mentionné auparavant, cette mesure devrait être mise en œuvre lorsqu'un élève ne parvient pas à atteindre les objectifs fixés dans le programme d'études. Le redoublement lui donne la possibilité de travailler sur ses difficultés et de combler ses lacunes. Il semble donc logique de considérer les résultats scolaires comme la principale cause du redoublement (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005).

Cependant, parmi les élèves les plus faibles, seulement une moindre partie répète l'année scolaire (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005). L'autre partie, même en ayant un niveau de compétences comparable et en montrant les mêmes difficultés scolaires, est promue à l'année suivante (Jimerson et al., 1997). Donc, nous ne pouvons pas résumer l'élève redoublant aux seules difficultés scolaires et aux performances insuffisantes (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Jimerson et al., 1997).

Le comportement de l'élève et ses caractéristiques personnelles semblent faire la différence dans la prise de décision du redoublement (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005). En effet, par rapport aux élèves promus, les redoublants montrent des comportements plus négatifs en classe, semblent être moins bien acceptés par leurs pairs et manquent en moyenne plus de jours d'école. Ces élèves ont aussi une moindre confiance en eux et sont moins engagés par rapport à leurs camarades, dont le niveau de performances scolaires est similaire (Jimerson et al., 1997). De plus, d'après la littérature, le redoublement semble concerner des groupes d'élèves en particulier, à savoir les garçons, les élèves avec un statut socio-économique bas et ceux provenant d'une minorité ethnique (Jimerson et al., 1997; Warren et al., 2014). Effectivement, au-delà des performances cognitives, la nationalité des élèves en Suisse romande, ainsi que le sexe et le comportement en classe des élèves en Suisse alémanique, semblent être des déterminants du redoublement (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Office fédéral de la statistique, 2021). D'ailleurs, comme nous l'avons annoncé précédemment, en Romandie le taux de redoublement est beaucoup plus élevé qu'en Suisse alémanique. Ceci serait explicable par les nombreux redoublements des élèves étrangers dans les écoles de la Suisse romande, où le redoublement semble représenter une mesure de rattrapage linguistique dans ces régions. D'autre part, en Suisse alémanique les élèves étrangers semblent être mieux soutenus, car ils ont la possibilité de recevoir une instruction supplémentaire dans la langue d'enseignement (Bonvin, 2005).

Par ailleurs, il s'agit aussi de retenir que les caractéristiques de l'élève ont une place importante dans le processus d'évaluation de la part de l'enseignant. En effet, l'évaluation subjective de l'enseignant – considérée comme un facteur clé du redoublement – se fonde beaucoup sur les caractéristiques propres de l'élève, constituant un risque au-delà de performances cognitives (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Jimerson et al., 1997). La maturité développementale, un potentiel intellectuel sous-évalué et des attentes de performances dans la langue d'enseignement inférieures à la performance réelle sont des caractéristiques des élèves évaluées par les enseignants, qui prédisent directement le redoublement (Bonvin, 2005). Ainsi, des élèves qui sont comparables sur le plan cognitif vont être jugés différemment selon leur comportement et leurs caractéristiques personnelles (Bless et al., 2005). En particulier, si en réalité il n'y a pas de différence en ce qui concerne les résultats scolaires entre les élèves redoublants et leurs pairs promus, au niveau social et personnel il en est autrement (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Jimerson et al., 1997). Donc, les élèves qui sont considérés comme immatures et qui sont sous-estimés quant à leur potentiel intellectuel et leurs performances sont plus susceptibles de redoubler. Au contraire, les élèves qui rencontrent les mêmes difficultés scolaires, mais dont les capacités cognitives et la maturité sont évaluées de manière plus positive et réaliste par l'enseignant, auront davantage de

chances d'être promus à la classe supérieure par rapport aux (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005).

La subjectivité de l'enseignant ne se résume pas uniquement au processus d'évaluation des élèves, mais également à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis du redoublement. En effet, les enseignants favorables au redoublement et qui croient en son efficacité vont être plus susceptibles de faire redoubler un élève, au-delà des performances cognitives (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005). À ce sujet, les enseignants qui ont une perception positive du redoublement et le recommandent le plus fréquemment sont principalement ceux qui considèrent les performances et les résultats scolaires comme des critères décisionnels, sans remettre en question l'éventuelle influence de leurs pratiques d'enseignement ou de leurs compétences (Bless et al., 2005). D'autre part, les enseignants qui valorisent le rôle de l'enseignant et qui considèrent les pratiques d'enseignement comme un facteur influant sur la réussite scolaire des élèves, s'avèrent être plus réticents envers la mesure (Bonvin, 2005). Plus en général, les enseignants ne sont pas les seules figures externes à jouer un rôle décisif dans le choix de faire redoubler ou pas un élève. Les parents et les directions des écoles sont également impliqués dans ce processus décisionnel : un refus de la part de l'une de ces figures peut entraîner une promotion au lieu d'un redoublement. Cet aspect relève encore une fois de plus le caractère subjectif et arbitraire de ce choix (Jimerson et al., 1997).

À cet égard, il est pertinent de mentionner les résultats d'un projet de recherche soutenu par le Fonds National Suisse (FNS), portant sur les croyances des futurs enseignants vis-à-vis du redoublement (Marcoux et al., 2018). D'une part, le projet visait à explorer le lien entre les croyances des futurs enseignants quant au redoublement et la prise de conscience des effets de cette pratique à travers la connaissance des recherches sur le sujet. D'autre part, les chercheurs souhaitaient examiner l'évolution de ces croyances au cours de la formation initiale des futurs enseignants (Marcoux et al., 2018). Dans le cadre de ce projet, plusieurs études ont été menées. Parmi celles-ci, l'étude qualitative de Boraita (2013) a démontré que les croyances des futurs enseignants à propos du redoublement peuvent être modifiées par des interventions spécifiques durant leur formation initiale. Concrètement, onze enseignants en formation ont participé à un module axé sur les difficultés d'apprentissage des élèves et les mesures d'intervention envisageables. Au cours de cette formation, les croyances des participants vis-à-vis du redoublement ont évolué, en passant d'une perception positive de la pratique à une perception plus pessimiste (Boraita, 2013). Les chercheurs ont conclu que cet effet serait attribuable à l'apport théorique du cours, où les résultats des recherches antérieures sur le redoublement ont été présentés aux participants, les sensibilisant aux effets négatifs de la mesure (Marcoux et al., 2018).

Bien que ce résultat semble encourageant pour ce qui est de la modification des croyances des enseignants, Hausoul (2005) a montré que si une intervention pendant la formation initiale des futurs enseignants peut influencer leurs croyances, celles-ci peuvent de nouveau changer lors de leur entrée en fonction effective. En effet, les croyances relatives au redoublement peuvent également être influencées par les normes sociales et le système éducatif (Crahay, 2007, 2019). Néanmoins, la proposition d'un module de formation s'avère une intervention plus simple à mettre en œuvre qu'une réforme du système éducatif (Marcoux et al., 2018). En outre, Pini (1991) a démontré que plus un enseignant est informé des effets du redoublement au cours de sa formation, plus il sera opposé à cette pratique à l'avenir. Donc, la réflexion de Marcoux et al. (2018) concernant la possibilité de modifier les croyances des futurs enseignants à travers une intervention dans leur formation initiale (au-delà de la question de la durabilité de son impact) est, à nos yeux, une considération non négligeable qui mérite toute notre attention. Ainsi, une variabilité du contenu de la formation des futurs enseignants – en particulier quant à l'importance accordée au sujet du redoublement – pourrait, selon nous, contribuer au développement de croyances différentes et conduire à une mise en œuvre inégalitaire de cette mesure.

Finalement, ces réflexions nous permettent de prendre conscience du fait que la décision en faveur du redoublement ne semble pas être directement en lien avec les performances scolaires effectives. Au contraire, les évaluations subjectives des enseignants et des autres figures importantes dans la scolarisation des élèves, semblent être les déterminants principaux de ce phénomène (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005). Par ailleurs, nous avons vu que les croyances des enseignants à l'égard du redoublement peuvent varier en fonction de la formation qu'ils ont reçue, notamment en fonction de la manière dont cette pratique a été abordée dans leurs cours (Boraita, 2013; Marcoux et al. 2018). Il s'agit ainsi d'une mesure prise sur la base d'un choix arbitraire : le sort d'un enfant faible au niveau scolaire dépendra de la classe et de l'enseignant qu'il aura (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Crahay, 2007, 2019).

3.4. Conséquences du redoublement

3.4.1. Conséquences du redoublement en milieu scolaire

L'efficacité et la nécessité de recourir au redoublement font l'objet de nombreux débats entre les acteurs du système éducatif, qui attribuent différentes significations à la mesure (Therriault et al., 2011). En général, la plupart des enseignants semble être favorable au redoublement, le considérant comme une mesure bénéfique pour le développement de l'apprentissage, la maturation des élèves et leur préparation pour les défis à venir dans leur parcours scolaire (Crahay, 2007). Le fait de répéter une année scolaire semble donner la possibilité aux élèves

d'avoir plus de temps pour combler leurs lacunes dans les contenus du programme scolaire (Goos et al., 2013). La reprise du programme de l'année précédente est perçue comme un nouveau départ et comme une deuxième chance pour rectifier la méthode d'apprentissage personnelle et pour s'engager davantage dans le travail scolaire (Ehmke et al., 2017). Le temps supplémentaire et le contenu familier de l'apprentissage permettent aux redoublants d'expérimenter le succès à l'école et d'obtenir ainsi des retours positifs quant à leurs résultats scolaires (Goos et al., 2013). Le redoublement devrait donc être un moyen pour les élèves de bénéficier d'un niveau d'instruction adapté à leurs compétences, de façon à qu'il ne leur soit plus demandé de travailler au-delà de leurs capacités (Martin, 2011). Toutefois, dans la réalité il se passe souvent que les redoublants ne sont pas accompagnés de façon idéale. Il faudrait en effet que l'école offre un support additionnel ou un programme adapté aux besoins de ces élèves, pouvant ainsi les soutenir dans le développement de stratégies d'apprentissage plus efficaces (Ehmke et al., 2008; Kretschmann et al., 2019).

Même si certaines études confirment des effets positifs du redoublement sur les résultats scolaires (Goos et al., 2013), ces bénéfices ne semblent persister qu'à court terme (Crahay, 2007). À ce sujet, Bless et al. (2005) ont cherché à comparer l'évolution des performances scolaires des redoublants entre le début de l'année répété et la fin de l'année suivante. Les résultats des redoublants en mathématiques et dans la langue d'enseignement se sont avérés significativement supérieurs par rapport à ceux de leurs camarades de classe. Cependant, il est ressorti que l'avantage des redoublants sur leur pairs tend à diminuer déjà à la fin de l'année redoublée. En plus, au cours de l'année suivante cette diminution va se transformer en un retard (Bless et al., 2005). Similairement, dans sa méta-analyse concernant les effets du redoublement, Jimerson (2001) démontre que l'effet bénéfique du redoublement s'estompe déjà après une année.

De plus, contrairement aux recherches qui montrent les bienfaits du redoublement, de nombreuses autres études démontrent que le redoublement comporte des conséquences négatives sur les résultats scolaires des élèves (Bonvin et al., 2008; Jimerson et al., 1997; Manacorda, 2012; Therriault et al., 2011). Si dans le chapitre sur les déterminants nous avons découvert qu'il n'y a pas de différence en ce qui concerne les résultats scolaires et le niveau de performance cognitif entre les élèves redoublants et les élèves non-redoublants (Bless et al., 2005; Bonvin, 2005; Jimerson et al., 1997), nous constatons qu'après la mise en œuvre de la mesure, le redoublement augmenterait les inégalités en ce qui concerne les performances scolaires entre ces deux groupes d'élèves (Cosnefroy & Rocher, 2005). En effet, durant le niveau scolaire répété, les redoublants sont temporairement empêchés d'apprendre des nouveaux contenus, à la fois dans les matières où ils présentaient des difficultés, mais également dans les autres où ils avaient réussi (Ehmke et al., 2008).

En outre, l'effet négatif du redoublement sur les résultats scolaires risque d'être amplifié par des facteurs de type affectif et motivationnel. De même, ces facteurs sont à leur fois impactés de manière négative par le redoublement, engendrant un cercle vicieux (Crahay, 2007). Cependant, les études menées sur les effets du redoublement sur les facteurs non-cognitifs des élèves sont moins nombreuses par rapport aux études qui se focalisent sur les effets cognitifs. De plus, les résultats s'avèrent souvent non significatifs et les conclusions significatives ne sont pas toujours concordantes entre elles (Bonvin et al., 2008; Jimerson et al., 1997; Van Canegem et al., 2021).

Globalement, l'allongement de la scolarité d'une année ne semble apporter aucun bénéfice pour l'élève redoublant, tant au niveau cognitif qu'émotionnel. Au contraire, les effets négatifs du redoublement sur la sphère non-cognitive semblent être tout sauf positifs. Souvent les élèves perçoivent le redoublement comme un échec, ce qui les amènent à éprouver des sentiments de frustration, de stress et à douter de leurs propres capacités. L'impact de cette décision n'est pas neutre et elle risque de stigmatiser l'élève tout au long de sa carrière scolaire et professionnelle (Alexander et al., 2003; Cosnefroy & Rocher, 2005; Wu et al., 2010).

À propos du processus de stigmatisation, la recherche de Dutrévis et Crahay (2013) met en lumière l'existence de stéréotypes négatifs à l'égard des élèves redoublants, lesquelles sont jugés être moins performants et moins intelligents que les élèves n'ayant jamais redoublé. D'après leurs résultats, ces croyances négatives sont partagées parmi les élèves qui ont toujours été promus, mais elles sont également connues de la part des redoublants. Les chercheurs expliquent que l'estime de soi des redoublants est considérablement touchée par leur vécu scolaire et apparaît inférieure par rapport à celle des élèves ayant les mêmes difficultés, mais qui ont été promus (Dutrévis & Crahay, 2013). Une explication envisageable est qu'il peut se passer qu'en changeant de classe, les redoublants soient stigmatisés par leurs nouveaux enseignants et camarades. En outre, la différence d'âge est un élément qui pourrait les rappeler constamment du fait qu'ils ont raté la classe, en remettant en question leurs capacités (Alexander et al., 2003; Wu et al., 2010). Toutefois, Dutrévis et Crahay (2013) rendent attentifs au fait que si les redoublants sont au courant du stéréotype partagé par leur groupe social, mais qu'ils n'y adhèrent pas, leur estime de soi ne sera pas affectée. Par contre l'inverse se produit de manière significative s'ils y adhèrent (Dutrévis & Crahay, 2013).

En plus de leur faible estime de soi, de leurs compétences sociales limitées et de leur faible engagement dans les activités scolaires, les redoublants semblent également être moins populaires et avoir moins d'amis (Demagnet & Van Houtte, 2016; Jimerson et al., 1997). En effet, les redoublants sont contraints de changer de classe en quittant leurs amis et de s'acclimater à un nouveau groupe, où les camarades sont considérablement plus jeunes et se connaissent déjà entre eux (Bless et al., 2005; Kretschmann et al., 2019). Ainsi, ce

changement comporte des répercussions négatives également sur les aspects sociaux et affectifs de l'élève (Jimerson, 2001; Martin, 2011). À cet égard, Demanet et Van Houtte (2016) ont observé une perte significative de liens sociaux des redoublants du secondaire, engendrant une amplification des sentiments de frustration et de honte.

Nous pouvons résumer ce chapitre en affirmant que le redoublement a certainement des conséquences néfastes sur les résultats scolaires, mais aussi sur les aspects affectifs et motivationnels. Des facteurs tels que le concept de soi, le SEP, les ambitions et la motivation à apprendre sont profondément touchés (Alexander et al., 2003; Crahay, 2007; Wu et al., 2010). Pour cette raison, dans les pages suivantes, nous consacrerons une réflexion plus approfondie sur la manière dont ces facteurs sont affectés par le redoublement.

3.4.2. Conséquences du redoublement sur le concept de soi académique

Comme précédemment énoncé, le concept de soi est une variable qui peut avoir un impact significatif sur le parcours scolaire des élèves. En particulier, il semblerait que les élèves ayant un concept de soi académique positif obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires par rapport à ceux qui ont un concept de soi plus négatif (Marsh, 2016). À cet égard, nous constatons que la perception de la compétence académique est liée à la motivation intrinsèque, ce qui amène les élèves avec un concept de soi académique positif à faire des choix plus ambitieux durant leur parcours scolaire et formatif (Guay et al., 2010; Marsh, 2016). Ainsi, développer un concept de soi positif est à la fois un objectif souhaitable et un moyen pour augmenter le niveau de réussite scolaire et améliorer les choix personnels relatifs à la carrière scolaire (Marsh, 2016).

La relation entre le concept de soi académique et la réussite scolaire ne fait pas l'unanimité. Certains auteurs soutiennent que le concept de soi académique influence la performance scolaire (Marsh & Shavelson, 1985). D'autres affirment que c'est l'inverse, notamment que c'est la performance scolaire qui affecte le concept de soi académique (Helmke & van Aken, 1995; Retelsdorf et al., 2014). D'autres encore soutiennent l'existence d'une relation bidirectionnelle entre ces deux variables (Marsh & Martin, 2011; Valentine et al., 2004). À ce sujet, une distinction entre redoublants et non-redoublants est essentielle pour mieux comprendre la relation entre le concept de soi académique et la réussite scolaire (González-Nuevo et al., 2023). Le redoublement semble ainsi être une variable fondamentale pour comprendre les dynamiques autour du concept de soi et la réussite scolaire, méritant d'être étudié davantage.

Plusieurs chercheurs ont étudié le redoublement et ses conséquences sur le concept de soi académique (Bless et al., 2005; Ehmke et al., 2010; Van Canegem et al., 2021). Même si

souvent les résultats des études se sont avérés ambigus (Jimerson et al., 1997), et même si certaines études longitudinales ont montré que le concept de soi académique des redoublants n'a pas changé au fil du temps (Lamote et al., 2014), globalement il semble y avoir une prévalence d'études faisant état d'une influence négative sur le concept de soi académique des élèves (Bless et al., 2005; Peixoto et al., 2016; Van Canegem et al., 2021; Wu et al., 2010). En effet, ces recherches démontrent qu'à la suite d'un redoublement le concept de soi académique des élèves semble, soit rester stable, soit diminuer. Quant au concept de soi académique des non-redoublants, il semble rester stable ou augmenter au fil du temps. Ainsi, les redoublants se retrouvent souvent dans un cercle vicieux, où le redoublement est décidé sur la base des faibles performances, affaiblissant leur concept de soi académique. Ce dernier, à son tour, va entraîner une mauvaise attitude en classe et engendrer une baisse ultérieure des performances scolaires (González-Nuevo et al., 2023).

Bless et al. (2005) ont analysé les conséquences du redoublement sur les variables socio-émotionnelles, en considérant par exemple l'acceptation sociale, l'attitude envers l'école et le concept de soi académique. Leurs résultats ont d'abord montré que les conséquences du redoublement ne seraient pas si négatives sur ces variables. Au contraire, les élèves retenus semblaient montrer une amélioration du concept de soi académique (Bless et al., 2005). Bien que cela semble contredire ce que nous avons annoncé avant, nous pouvons constater qu'en réalité cette amélioration est trompeuse, car l'effet positif du redoublement ne serait que temporaire. En particulier, le concept de soi académique des redoublants augmente à cause du changement de contexte, puisque ces élèves se retrouvent entourés par des pairs moins âgés et moins expérimentés et ayant un niveau scolaire au début plus faible (Ehmke et al., 2010; Marsh & Rhonda, 2002, dans Kretschmann et al., 2019). Dans leur étude, Bless et al. (2005) ont effectivement signalé que l'effet positif individué a diminué au cours de l'année scolaire répétée, puisqu'au fil du temps il y a souvent une rechute au niveau des résultats scolaires, ce qui provoque un ajustement du concept de soi académique des redoublants à celui des élèves promus mais comparables au niveau des performances.

Ce phénomène est explicable de manière plus approfondie à travers l'effet BFLP (Marsh, 1987; Marsh & Parker, 1984). Sur la base de ce dernier, les élèves comparent constamment leur niveau de performances avec celui des pairs. Cela signifie que dans une classe caractérisée par un niveau scolaire globalement faible, un élève va se percevoir académiquement plus compétent. À l'inverse, dans une classe avec des pairs ayant un niveau scolaire fort, un élève va se percevoir académiquement moins compétent (Marsh, 1987). Dans le cas d'un redoublement, l'élève redoublant va se retrouver dans une nouvelle classe, entouré par des pairs qui au début ont évidemment un niveau scolaire plus faible. C'est pourquoi le concept de soi académique peut montrer une amélioration initiale. Cependant, nous

comprenons vite que l'amélioration des connaissances et des compétences scolaires des pairs au fil de l'année, vont atténuer les différences avec l'élève redoublant et, par conséquent, impacter son concept de soi académique de manière négative (Kretschmann et al., 2019; Marsh, 1987; Marsh et al., 2018).

Une autre explication au sujet de l'impact négatif de redoublement sur cette variable, se relie à la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2008). Selon cette approche, le concept de soi académique et le sens d'appartenance sont à considérer comme deux besoins humains fondamentaux qui semblent être directement liés. En effet, pour être intrinsèquement motivés et déterminés, les individus ont besoins de se sentir compétents et, en même temps, en lien avec les personnes de leur entourage (Deci & Ryan, 2008). Van Canegem et al. (2021) affirment que le sentiment d'appartenance représente une variable médiatrice de la relation entre le redoublement et le concept de soi académique. En même temps, d'autres chercheurs ont démontré que le redoublement diminue le sens d'appartenance des redoublants et déclenche un sentiment d'aliénation et d'isolement social, en ayant été privés des liens établis avec les anciens camarades et en prenant conscience d'être plus âgés par rapport aux nouveaux pairs (Demagnet & Van Houtte, 2016; Wu et al., 2010). Même si la nature de la relation entre ces variables n'est pas toujours claire, il est évident que le concept de soi académique des redoublants est tendanciellement plus faible par rapport à celui des élèves n'ayant jamais été retenus et que le sentiment d'appartenance semble jouer un rôle important dans ce processus (Van Canegem et al., 2021). Ceci nous amène à penser que le redoublement aurait des répercussions négatives sur la motivation et l'intégration sociale des élèves.

3.4.3. Conséquences du redoublement sur le sentiment d'efficacité personnelle académique

Plusieurs chercheurs ont montré un lien négatif entre redoublement et le SEP académique (Rosário et al., 2013; Van Canegem et al., 2023). Sur la base des résultats, les chercheurs suggèrent que le redoublement n'est pas bénéfique pour les élèves, car il diminuerait leur SEP académique (Rosário et al., 2013). Dans leur étude, Cosnefroy et Rocher (2005) arrivent à la même conclusion, affirmant que le redoublement a un impact négatif sur la motivation et le SEP académique des élèves (Cosnefroy & Rocher, 2005).

L'impact négatif du redoublement sur le niveau de SEP académique pourrait s'expliquer par l'expérience de maîtrise personnelle, présenté par Bandura (1997, 2007) comme une des sources de construction du SEP académique. En particulier, le chercheur affirme que les expériences de succès vécu personnellement dans l'environnement scolaire augmentent le

niveau de SEP des élèves. D'autre part, les expériences d'insuccès semblent diminuer ce sentiment (Bandura, 1997). Contrairement à une réussite, le redoublement peut être perçu comme une défaite, comme un signal d'échec qui sert d'indicateur pour son efficacité personnelle (Alexander et al., 2003; Jimerson, 2001). Ainsi, nous pouvons supposer qu'un redoublement, souvent perçu comme une expérience d'insuccès personnel (Crahay, 2007), peut avoir un impact négatif sur le niveau de SEP académique des élèves.

Une autre explication de l'effet négatif du redoublement sur le SEP académique peut être avancée à partir de la théorie de l'apprentissage social. En effet, comme nous l'avons vu, l'apprentissage social, basé principalement sur l'observation et la comparaison des autres, est une autre source de construction du SEP scolaire (Bandura, 2007). En particulier, les compétences de l'entourage scolaire sont très importantes pour le développement du SEP académique de l'élève (Lecomte, 2004). Bandura (2007) indique que le niveau du SEP académique peut augmenter si, dans la même situation, les performances des autres apparaissent inférieures aux siennes. D'autre part, le SEP académique peut s'affaiblir si les performances de l'élève sont dépassées par celles de ses pairs (Bandura, 2007). Pour cette raison, nous pouvons supposer qu'au début de l'année redoublée, les élèves peuvent bénéficier d'une augmentation du SEP académique, en raison du fait que, comme il a été démontré dans les études précédentes (Bless et al., 2005; Crahay, 2007; Jimerson, 2001), les redoublants affichent souvent un niveau plus élevé de compétences et de connaissances disciplinaires que les nouveaux pairs plus jeunes. Cependant, comme cet avantage n'est dans la plupart des cas que temporaire et disparaît avec le temps (Bless et al., 2005; Crahay, 2007; Jimerson, 2001), on peut imaginer que le SEP académique est réduit par la comparaison avec les pairs de classes plus jeunes, qui ont amélioré leurs performances au fil du temps, récupérant ainsi l'écart initial.

Enfin, comme les expériences négatives peuvent entraîner une peur de l'échec face à des nouveaux défis dans un contexte similaire (Bandura, 1993), nous pouvons supposer que dans le milieu scolaire l'effet négatif du redoublement sur le SEP académique pourrait à son tour avoir un impact négatif sur les trajectoires de formation. À cet égard Van Canegem et al. (2023) ont affirmé que le redoublement, en impactant de manière négative le SEP académique des élèves, pourrait avoir un effet indirect négatif également sur les aspirations de formation des jeunes. En effet, ils retiennent que le SEP a un effet de médiation sur le lien entre le redoublement et les aspirations de formation des élèves (Van Canegem et al., 2023). Ainsi, une diminution du SEP académique expliquerait également pourquoi les élèves qui ont redoublé sont trois à sept fois plus susceptibles de quitter l'école secondaire sans qualification par rapport aux pairs n'ayant jamais redoublé (Fine & Davis 2003, dans Van Canegem et al., 2023). Néanmoins, nous allons discuter de manière plus approfondie au sujet de la relation entre ces différentes variables dans le chapitre suivant dédié aux aspirations de formation.

3.4.4. Conséquences sur les aspirations de formation

Un nombre croissant d'études se concentrent de plus en plus sur les effets de redoublement au niveau de la carrière scolaire et formative des jeunes (Baert & Picchio, 2021; Goos et al., 2013; Jimerson, 1999; Van Canegem et al., 2021). Selon les résultats de PISA 2015, les ambitions des jeunes ont le pouvoir d'influencer leurs choix en matière de parcours scolaires et formatifs (OECD, 2018). À ce sujet, nous pouvons affirmer qu'un constat partagé par la communauté scientifique est que le redoublement impacte de manière négative les aspirations formatives des jeunes. En effet, les élèves redoublants montrent un niveau d'ambitions inférieur par rapport aux élèves n'ayant pas redoublé et semblent avoir une perception biaisée quant à leur niveau réel de capacités, qui est inférieur à la réalité (Cosnefroy & Rocher, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; OECD, 2018; Van Canegem et al., 2021).

Lors de l'enquête PISA 2015 (OECD, 2018), il est aussi ressorti que – dans la majorité des pays et économies étudiés – les élèves qui ont déjà redoublé sont moins intéressés à l'idée de poursuivre les études et achever un diplôme universitaire. Ce résultat reste invarié même lorsque les variables, telles que le sexe, le statut socio-économique et la performance en sciences et en compréhension de l'écrit sont contrôlées (OECD, 2018). Dans leur étude, Dupont et Lafontaine (2011) ont également relevé que les redoublants semblent être moins intéressés à poursuivre les études en milieu universitaire. Les résultats de leur recherche montrent que, par rapport aux redoublants, les élèves n'ayant jamais redoublé ont 2.27 fois plus de chances d'aspirer à fréquenter une université. De même, les chercheurs ont découvert que le redoublement joue un rôle dans la préférence pour les études de durée plus courte plutôt que des études de longue durée (Dupont & Lafontaine, 2011). C'est ainsi que plusieurs auteurs constatent une faible participation des redoublants dans la formation au niveau tertiaire (Frey, 2005; Ou & Reynolds, 2010).

De manière encore plus inquiétante, la revue de la littérature relève que, par rapport aux autres élèves, les redoublants sont plus susceptibles d'abandonner les études prématurément et semblent être moins inclinés à s'inscrire dans une formation post-obligatoire ou à trouver un emploi à temps plein (Goldenring Fine & Davis, 2003; Jimerson, 1999; Van Canegem et al., 2021). Selon l'étude longitudinale de Jimerson (1999), par rapport à des personnes n'ayant jamais redoublé, les personnes de 20 ans ayant redoublé dans le passé reçoivent des salaires de départ plus bas. Le fait que les personnes ayant redoublé dans le passé touchent des salaires inférieurs par rapport aux personnes n'ayant jamais redoublé est confirmé aussi par d'autres chercheurs (Frey, 2005; Jimerson, 1999). Ensuite, toujours selon Jimerson (1999), les redoublants possèdent également des compétences professionnelles inférieures. D'après le chercheur, cette différence serait directement imputable au redoublement (Jimerson, 1999). Une autre recherche atteste aussi que les redoublants ont beaucoup moins de chances d'être

embauchés dans des professions nécessitant une formation en cours d'emploi (Baert & Picchio, 2021).

Ainsi, ces résultats nous amènent à vouloir comprendre les raisons pour lesquelles les redoublants ont des aspirations moins ambitieuses que les élèves qui n'ont jamais redoublé. Sur la base de recherches antérieures, nous supposons que cette différence peut s'expliquer par des niveaux différents de SEP académique et de concept de soi académique. Premièrement, Bandura (1993) affirme que les élèves dotés d'un fort SEP manifestent des niveaux d'engagement, persévérance et résilience remarquables lorsqu'ils sont confrontés à des tâches orientées vers des objectifs, surtout en présence de défis et d'obstacles significatifs. En revanche, les élèves qui présentent un faible niveau de SEP préfèrent éviter les situations ou les activités complexes par crainte de ne pas être en mesure de les surmonter (Bandura, 1993; Vandelannote & Demanet, 2021). Même en milieu scolaire, les élèves avec un SEP académique faible ont tendance à éviter les défis scolaires (Bandura, 1986), tandis que les élèves avec un SEP académique élevé ont tendance à être plus ambitieux, à relever des défis plus difficiles tels que la poursuite de leurs études à l'université (Vandelannote & Demanet, 2021). Ainsi, le SEP semble influencer la prise de décisions (Van Canegem et al., 2023), notamment dans le choix de carrière et de formation, où les individus sélectionnent les trajectoires en fonction de leurs croyances d'efficacité personnelle, plutôt que selon leur niveau de performance réel (Bandura, 2007). À cet égard, Caprara et al. (2018, dans Van Canegem et al., 2023) ont démontré que les élèves avec un faible niveau de SEP académique ont tendance à faire des choix moins ambitieux, ce qui a par la suite un impact sur leur parcours éducatif. Or, Vandelannote et Demanet (2021) ont trouvé que les élèves dotés d'un niveau élevé de SEP académique sont plus enclins à opter pour des programmes académiques ambitieux. Cette tendance s'explique par la confiance qu'ils ont en leur capacité réelle à atteindre leurs objectifs (Vandelannote & Demanet, 2021). Ainsi, sur la base de ces constats, comme le redoublement impacte de manière négative le SEP académique des élèves (Cosnefroy & Rocher, 2005; Rosário et al., 2023; Van Canegem et al., 2023), nous pouvons supposer que la mesure impacte indirectement les aspirations de formation des jeunes par le biais du niveau de SEP académique.

De même, le concept de soi académique semble être en relation avec les aspirations de formation (Guo et al., 2015; Korhonen et al., 2016; Parker et al., 2012). En effet selon Guo et al. (2015), le concept de soi académique est une variable qui prédit positivement les aspirations de formation des élèves la poursuite de leurs études au niveau tertiaire. Parker et al. (2012) ont démontré que cela est vrai tant pour le concept de soi mathématique que pour le concept de soi verbal. De même, Korhonen et al., (2016) ont montré que le concept de soi académique a un impact positif sur la réussite des élèves, en augmentant à la fois les notes

scolaires et les aspirations de formation, en ayant même un pouvoir de prédiction plus important des performances scolaires (Korhonen et al. 2016). En outre, Parker et al. (2012) ont démontré que le concept de soi mathématique semble prédire les aspirations de formation pour les domaines liés aux sciences et aux mathématiques, tandis que le concept de soi verbal prédit mieux les aspirations de formation pour les autres domaines, comme les sciences humaines. Sur la base de ces résultats, les chercheurs affirment que les parents et les enseignants doivent s'intéresser davantage au concept de soi académique des élèves, en cherchant à favoriser un développement positif de celui-ci, puisque la construction et le développement du concept de soi pendant les années scolaires semble avoir un impact considérable sur les aspirations de formation future (Guo et al. 2015). Enfin, Nagengast et Marsh (2012) ont affirmé que la réussite scolaire est positivement liée au concept de soi académique et aux aspirations de formation. En particulier, ils ont démontré que l'effet positif de la réussite scolaire sur les aspirations de formation est médié par le niveau de concept de soi académique (Nagengast & Marsh, 2012). Ainsi, nous pouvons supposer qu'un redoublement scolaire puisse avoir un impact négatif sur le concept de soi académique des élèves, lequel impacterait à son tour de manière négative les aspirations des jeunes.

3.5. Synthèse sur le redoublement

La discussion autour des déterminants du redoublement met en lumière la nécessité de remettre en question cette pratique (Bonvin et al., 2008). L'influence subjective des enseignants est significative et peut prédéterminer les décisions de promotion ou de redoublement (Crahay, 2007). De plus, comme nous l'avons vu, des variations régionales existent quant au redoublement, notamment à sa fréquence (Office fédérale de la statistique, 2021). Bien que diverses recherches aient montré l'impact négatif du redoublement sur les résultats scolaires des élèves et sur les aspects psychosociaux (Crahay, 2007; Jimerson, 2001), une telle mesure continue à faire partie de la tradition pédagogique de plusieurs systèmes éducatifs, y compris celui de la Suisse (Crahay, 2019; CSRE, 2023; Office fédérale). L'Office fédérale de la statistique (2021), recommande vivement d'analyser de plus près l'efficacité du redoublement en Suisse. En effet, la mesure comporte des lourdes conséquences financières dans le pays, engendrant un coût supplémentaire de plus de 300 millions de francs par an dans les dépenses publiques moyennes pour la formation. Ainsi, il est recommandé d'analyser de plus près l'efficacité de la mesure pour comprendre si ces dépenses sont justifiées, où s'il faudrait plutôt recourir à d'autres moyens pédagogiques (Office fédéral de la statistique, 2021). À cet égard, Therriault et al. (2011) affirment qu'en considérant les critères de coût-efficacité, le redoublement devrait être plus efficace que la promotion pour

devenir une alternative équivalente. En particulier, selon Crahay (2019), les coûts d'une année d'étude supplémentaire doivent être contrebalancés par les gains académiques. Cependant, selon ces chercheurs, le redoublement à l'heure actuelle n'est pas équitable ni durable, en étant souvent une simple répétition de l'année scolaire sans des mesures de soutien adéquates. Ils conseillent ainsi de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques plus innovantes (Crahay, 2007, 2019; Therriault et al., 2011) et de trouver des approches améliorant les performances scolaires sans nuire aux perceptions de soi ou à l'intégration sociale et formative des élèves (Bonvin et al., 2008; Crahay, 2007).

Par exemple, des chercheurs affirment que le redoublement pourrait avoir un impact plus favorable s'il était accompagné de services éducatifs complémentaires offerts aux élèves, visant à offrir un soutien émotionnel et psychologique, en plus de l'aide apportée au niveau des difficultés scolaires (Joët & Bressoux, 2010; Postigo, 2022; Therriault et al., 2011). Dans cette optique, nous pouvons par exemple imaginer des conseils scolaires, des sessions de tutorat, ou au moins un effort des écoles pour améliorer la perception du redoublement et réduire la stigmatisation qui pourrait impacter les perceptions de soi des élèves (Chen et al., 2010). À cet égard, des interventions sensibles à la dimension émotionnelle permettant à l'élève d'acquérir un meilleur état d'esprit par rapport à ses propres compétences peuvent avoir un effet bénéfique sur son état d'esprit, notamment sur ses perceptions de soi en milieu scolaire (Postigo, 2022).

En outre, Crahay (2007, 2019) affirme qu'il est important de changer les pratiques d'évaluation des enseignants afin de rendre l'évaluation plus équitable pour les élèves. En particulier, les enseignants devraient éviter de comparer les élèves entre eux pour en évaluer les performances. Ils devraient plutôt privilégier une évaluation formative, qui pourrait les aider à relever les obstacles à l'apprentissage des élèves et réguler leurs pratiques d'enseignement. Concrètement, ils devraient considérer les élèves singulièrement, afin de comprendre les besoins et les difficultés de chacun, et proposer des conditions d'apprentissage adéquates (Crahay 2019; CSRE, 2023). De même, Allal et al. (2005, dans Crahay, 2019) affirment qu'il est important d'intégrer le plus possible des feedbacks dans l'enseignement afin de réguler les apprentissages en cours de route. En outre, les chercheurs affirment qu'il faudrait impliquer les élèves dans des démarches d'auto-évaluation et d'entretenir des « dialogues évaluatifs » avec eux, dans le but de les aider à prendre conscience de leurs difficultés et à s'autoréguler dans les apprentissages (Allal et al., 2005, dans Crahay, 2019). En aidant les élèves à créer en autonomie des conditions d'apprentissage favorables (par exemple, en les aidant à s'organiser dans la planification des tâches scolaires et à développer des stratégies pour se motiver et maintenir la concentration dans le travail), ils auront des bénéfices tout au long de leur carrière formative (Joët & Bressoux, 2010). Des pistes concrètes pour travailler sur les

pratiques des enseignants sont l'organisation de conférences pédagogiques sur le sujet ou, encore mieux, miser sur leur formation de base et continue (Crahay, 2019).

Néanmoins, le redoublement continue à persister dans les années, s'agissant d'une mesure enracinée depuis longtemps dans notre société. En particulier, non seulement la majorité des enseignants légitimise la mesure, mais les parents et les élèves mêmes reconnaissent et soutiennent son utilité dans à l'école (Crahay, 2007). Ainsi, travailler sur les pratiques des enseignants dans une société qui est déjà façonnée de croyances et traditions enracinées n'est pas simple et s'avère encore plus compliqué si l'intention est celle de sensibiliser l'ensemble de la population. En effet, souvent les mesures pédagogiques alternatives au redoublement ont tendance à ne pas résister à ces systèmes éducatifs, qui les modifient pour les rendre compatibles avec leur fonctionnement (Crahay, 2007, 2019). Ainsi, avec notre mémoire, nous espérons contribuer à la recherche sur le redoublement. En particulier, avant d'agir sur les pratiques des enseignants de manière conforme à la réalité et à la problématique effective, il nous semble important d'avoir une vision précise du redoublement et de ses implications dans le contexte suisse.

4. Enquête « *Transitions from Education to Employment* »

Dans le but de répondre aux différentes questions soulevées dans les chapitres précédents, notre recherche effectuera des analyses statistiques à partir de la base de données d'une cohorte de l'enquête *Transitions from Education to Employment* (TREE). Nous avons décidé de nous appuyer sur cette enquête parce qu'une variété de données a été collectée pour mesurer les différents concepts de soi, le SEP académique et aussi des variables plus contextuelles et personnelles, telles que le statut migratoire et le niveau d'aspiration des parents, qui nous intéressent beaucoup car elles sont pertinentes pour nos objectifs de recherche. De plus, l'accès à cette base de données nous permet de travailler sur un très large échantillon de participants provenant de tous les cantons de Suisse. En outre, comme nous l'expliquerons, ces données ont été récoltées sur plusieurs années, ce qui nous permet de faire des analyses longitudinales, souvent difficilement réalisables dans le cadre d'un mémoire.

TREE est une enquête longitudinale multi-cohorte à grande échelle menée auprès des jeunes suisses ayant achevé leur formation obligatoire à l'âge de 15-16 ans environs. Les données récoltées touchent différents domaines de la vie (par exemple le milieu scolaire, le travail et les loisirs), tout en fournissant des informations de haute qualité sur les trajectoires formatives et professionnelles en Suisse. L'objectif principal de l'enquête n'est pas de décrire ces parcours, mais plutôt d'expliquer les raisons de la variabilité des trajectoires tracées par les jeunes (Hupka-Brunner et al., 2023).

Comme nous allons voir, TREE s'est initialement fondée sur des questionnaires d'autres enquêtes importantes pour recueillir des données au sujet des compétences cognitives que les élèves possèdent à la fin de la scolarité obligatoire. Les récoltes de données suivantes (faites dans le cadre de TREE) permettent d'obtenir des informations sur les parcours formatifs et professionnels, enrichies par des informations complémentaires concernant différents domaines de la vie. Ces domaines ont été identifiés dans des recherches antérieures comme des facteurs pertinents pour les transitions des jeunes de la formation obligatoire à la vie professionnelle (Hupka-Brunner et al., 2023).

TREE1, la première cohorte, a débuté en 2000 avec un échantillon de grande taille ($n = 6'343$) composé de jeunes suisses ayant achevé leur formation obligatoire et ayant participé à l'enquête PISA. Dès cette première récolte de données, l'échantillon a été suivi au fil des ans à travers 10 vagues de panels⁴, la plus récente ayant eu lieu en 2019/2020. Les participants

⁴ Un panel est un même échantillon de population suivi de manière régulière dans une enquête, un sondage ou une étude de marché (Larousse, s. d.)

ont été questionnés sur une période de 20 ans, de l'adolescence jusqu'à l'âge moyen de 35 ans (Gomensoro & Meyer, 2017, dans Hupka-Brunner et al., 2023). Au cours du temps, TREE1 est devenue une base de données précieuse pour la recherche sur les parcours et les transitions des jeunes, étudiée dans différents domaines, comme les sciences de l'éducation, la sociologie, l'économie, la psychologie et les sciences de la santé (Hupka-Brunner et al., 2023).

TREE2 est la deuxième enquête par panel qui a débuté en 2016 et est celle qui nous intéresse le plus, puisque pour notre mémoire nous allons travailler sur sa base de données. L'enquête TREE2 a été conçue pour observer et analyser les transitions des jeunes vers et tout au long de la formation post-obligatoire (niveau secondaire II et tertiaire) ainsi que les transitions vers la vie professionnelle et la vie d'adulte (Hupka-Brunner et al., 2023). Si TREE1 était fondée sur l'enquête PISA, TREE2 s'est basée sur l'enquête COFO de 2016 (*Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales*). Il s'agit d'une enquête à large échelle qui a été conçue dans le but d'évaluer les compétences en mathématiques, mais qui a également fourni des informations précieuses sur le passé des élèves en matière de parcours de formation (Consortium COFO, 2019; Krebs-Oesch et al., 2023). En particulier, l'enquête COFO de 2016 était à ce moment-là la première évaluation des compétences fondamentales nationales récoltés dans toute la Suisse. Ainsi, pour la première fois, il a été possible de comparer les différents cantons, dans le but de vérifier l'acquisition des compétences fondamentales (cette année en mathématiques) par l'ensemble des élèves. L'enquête a également permis de recueillir des informations sur les caractéristiques des élèves, le contexte scolaire et leurs motivations et attitudes, permettant de relier ces éléments à l'atteinte des compétences fondamentales (Consortium COFO, 2019).

À partir de 2017, les chercheurs de TREE ont collecté par le biais de relevés annuels des données sur les trajectoires de formation post-obligatoires d'une partie des jeunes ayant participé à l'enquête COFO en 2016. À l'heure actuelle, six vagues de panel TREE2 ont eu lieu avec une fréquence d'intervalles réguliers d'un an (2017-2022). Toutefois, les données accessibles par la communauté scientifique sont seulement celles appartenant aux trois premières vagues (2017-2019), étant les seules déjà analysées et publiées (Hupka-Brunner et al., 2023).

5. Questions et hypothèses de recherche

Pour formuler nos QR, nous nous sommes appuyés en premier lieu sur le cadre théorique et deuxièmement sur les données de l'enquête TREE2 à notre disposition. Les deux QR formulées seront abordées selon une approche de recherche quantitative.

La QR1 vise à déterminer la prédiction du redoublement à l'école obligatoire sur le concept de soi académique et le SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire, c'est-à-dire à la fin de la 11H. Ensuite, à travers la QR2 nous visons à décrire le lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire, ainsi qu'à vérifier l'existence d'un effet médiateur du SEP académique sur ce lien. Dans les sous-chapitres suivants nous allons approfondir les deux QR de manière spécifique, en présentant les hypothèses pertinentes étayées par la théorie.

5.1. Prédiction du redoublement sur les perceptions de soi

QR1. *Dans quelle mesure le redoublement à l'école obligatoire prédit le concept de soi académique et le SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire ?*

Cette question sera abordée en deux temps. Nous nous concentrerons d'abord sur le concept de soi académique, puis sur le SEP académique et nous formulerons ainsi deux hypothèses distinctes.

Tout d'abord, la contextualisation théorique nous a permis de saisir l'importance du concept de soi académique dans le contexte scolaire, étant donné qu'il est directement lié à la performance et à la motivation scolaires (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh & Martin, 2011; Marsh & Yeung, 1997). Il nous semble donc important d'approfondir cette question dans notre mémoire, afin d'apporter une contribution supplémentaire à la recherche, qui n'est souvent pas unanime quant aux résultats des études empiriques (Bong & Clark, 1999).

Nous avons noté que le concept de soi est sujet à des changements au fil du temps et évolue également à travers des processus de comparaison internes et externes à la personne (Marsh, 1986; Marsh et al., 2019; Shavelson et al., 1976). Marsh et al. (2019) soulignent que dans le contexte scolaire, ce sont principalement les comparaisons de performances avec les camarades de classe qui ont le plus d'impact sur le concept de soi académique. Comme le remarquent González-Nuevo et al. (2023), la prise en compte du redoublement dans les recherches sur le concept de soi académique et la réussite scolaire est un choix pertinent et judicieux pour éclairer les dynamiques existants entre ces variables. Par conséquent, nous supposons que le redoublement a un impact important sur le concept de soi académique.

Nous rappelons que si certaines études ont montré qu'à la suite d'un redoublement le concept de soi académique ne se détériore pas (Lamote et al., 2014), voire augmente (Bless et al., 2005), ces effets ne semblent en réalité persister qu'à court terme, en raison par exemple de l'effet BFLP (Bless et al., 2005; Marsh, 1987; Marsh et al., 2018; Kretschmann et al., 2019). Nous préférons donc nous aligner aux résultats des études empiriques rapportant un impact négatif du redoublement sur le concept de soi académique (Bless et al., 2005; Peixoto et al., 2016; Van Canegem et al., 2021; Wu et al., 2010). Nous avons ainsi formulé une hypothèse orientée de la manière suivante :

H1.1. *Le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le niveau de concept de soi académique des élèves en fin de scolarité obligatoire.*

En ce qui concerne le SEP académique, comme pour le concept de soi académique, diverses études ont montré son importance dans le contexte scolaire, étant lié à la motivation et à l'engagement scolaire et donc aussi à la performance et à la réussite scolaire (Bandura, 1994, 2007; Galand & Vanlede, 2004; Marsh et al., 2019; Schunk, 1989).

Comme nous l'avons vu, le SEP se construit et évolue dans le temps, en fonction de différents facteurs internes et externes à la personne (Bandura, 1982, 1986). Parmi ces facteurs, nous souhaitons mettre l'accent sur les expériences vécues de réussite et d'échec et sur l'apprentissage social (Bandura, 1986, 1997; Lecomte, 2004), car ce sont des facteurs impliqués dans les dynamiques du redoublement. Dans le premier cas, nous avons découvert que les expériences d'échec scolaire, comme le redoublement, affectent négativement le SEP académique des élèves (Alexander et al., 2003; Bandura, 1986, 2007; Jimerson, 2001; Lecomte, 2004). Deuxièmement, nous avons pris conscience du fait que le SEP varie en fonction de l'observation et de la comparaison avec les autres (Bandura, 1982, 1986; Lecomte, 2004). Selon Bandura (2007), lorsque la performance d'un élève devient inférieure à celle de ses pairs, son SEP va s'affaiblir. Ainsi, nous supposons que dans le cas d'un redoublement, la comparaison avec les pairs qui ont réussi peut impacter le SEP des redoublants.

Par conséquent, sur la base du cadre théorique, nous supposons que le redoublement soit une mesure perçue comme un échec par les élèves (Alexander et al., 2003; Jimerson, 2001), les portant à se percevoir moins capables et à être moins motivés lorsqu'ils sont confrontés à des tâches scolaires (Bandura, 1986, 2007). Cela serait cohérent avec les résultats d'autres recherches, attestant un lien négatif entre le redoublement et le SEP académique (Cosnefroy & Rocher, 2005; Rosário et al., 2013; Van Canegem et al., 2023). Nous nous alignons donc avec les résultats empiriques et formulons l'hypothèse orientée suivante :

H1.2. *Le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le niveau de SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire.*

5.2. Lien entre redoublement et aspirations de formation

QR2. *Quel type de lien existe-t-il entre le redoublement à l'école obligatoire, le concept de soi académique, le SEP académique et les aspirations de formation à l'avenir ?*

Il nous paraît important de nous attarder sur les ambitions des jeunes, car elles semblent avoir un impact important sur leurs choix et leurs parcours de formation. D'après ce qui est ressorti du cadre théorique, le redoublement semble exercer une influence négative sur les aspirations en matière de formation des jeunes (Dupont & Lafontaine, 2011; OECD, 2018).

En particulier, plusieurs études témoignent d'un niveau d'ambition plus faible chez les redoublants que chez les élèves n'ayant jamais redoublé (Cosnefroy & Rocher, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; Gaudreault et al., 2002; OECD, 2018; Van Canegem et al., 2011). Plus précisément, les élèves qui ont redoublé au moins une fois durant leur parcours de scolarité obligatoire manifestent peu d'intérêt à l'idée de poursuivre leurs études dans une HEU ou une HES, et cela se traduit par une faible participation dans la formation au niveau tertiaire (Frey, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; OECD, 2018; Ou & Reynolds, 2010). Ainsi, sur la base de ces constats, nous formulons l'hypothèse non-orientée suivante :

H2.1. *Le redoublement à l'école obligatoire est en lien avec les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

Ensuite, nous désirons explorer les effets du concept de soi académique et du SEP académique sur cette dynamique, dans le but d'approfondir ultérieurement la relation entre le redoublement et les aspirations de formation. Ainsi, nous pensons qu'il est pertinent de formuler une hypothèse portant sur l'impact indirect du redoublement sur les aspirations de formation par le biais du SEP académique ou du concept de soi académique, comme d'autres chercheurs l'ont démontré (Guo et al., 2015; Korhonen et al., 2016; Parker et al., 2012; Van Canegem et al., 2021; Vandelannote & Demanet, 2021).

En effet, en ce qui concerne le SEP académique nous avons vu que les élèves avec un faible niveau de SEP académique préfèrent éviter les tâches ou les expériences scolaires qui représentent un défi important à leurs yeux (Bandura, 1986), tandis que les élèves avec un niveau de SEP académique élevé sont normalement plus ambitieux, en relevant des défis plus exigeants, tels que la poursuite des études à l'université (Vandelannote & Demanet, 2021). Pour cette raison, le SEP semble avoir un impact important sur la prise de décisions des élèves (Van Canegem et al., 2023), notamment en ce qui concerne les aspirations de formation (Vandelannote & Demanet, 2021). Selon Bandura (2007) cela est lié au fait que les décisions pour l'avenir, sont basées sur les croyances d'efficacité personnelle, plutôt que sur la base de critères objectifs, tels que le niveau de compétences réel. D'après les résultats de la recherche de Van Canegem et al. (2023), le redoublement conduirait à un abaissement du niveau de

SEP académique, ce qui se traduirait par une perte de confiance en ses capacités et une diminution des aspirations en matière de formation, par exemple en optant pour une HES plutôt que pour une HEU. Ainsi, au contraire des élèves n'ayant jamais redoublé, les redoublants optent pour des programmes académiques moins ambitieux (Vandelannote & Demanet, 2021) et préfèrent des études de durée plus courte que des études de longue durée (jusqu'au niveau tertiaire) (Dupont et Lafontaine, 2011).

Étant donné que le redoublement impacte de manière négative le SEP académique des élèves (Cosnefroy & Rocher, 2005; Rosário et al., 2023; Van Canegem et al., 2023), nous pouvons supposer que la mesure impacte indirectement les aspirations de formation des jeunes par le biais du niveau de SEP académique. Ainsi nous formulons l'hypothèse non-orientée de la manière suivante :

H2.2. *Le SEP académique en fin de scolarité obligatoire a un effet médiateur sur le lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

En ce qui concerne le concept de soi académique, nous avons vu que, selon plusieurs chercheurs, il est relation avec les aspirations de formation des élèves (Guo et al., 2015; Korhonen et al., 2016; Parker et al., 2012). En particulier, ils ont démontré que le niveau de concept de soi académique prédit de manière positive les aspirations des jeunes (Guo et al., 2015). En particulier, plus le niveau de concept de soi académique des élèves est élevé, plus il est probable qu'ils aient des aspirations pour le niveau tertiaire (Korhonen et al. 2016). Parker et al. (2012) ont trouvé le même effet, tant pour le concept de soi verbal que pour le concept de soi mathématique.

En outre, comme Nagengast et Marsh (2012) ont démontré que l'effet positif de la réussite scolaire sur les aspirations de formation est médié par le niveau de concept de soi académique, nous pouvons supposer qu'un redoublement, perçu comme une expérience d'insuccès par les élèves (Bless et al., 2005), ait un impact indirect négatif sur les aspirations des jeunes qui serait médié par le niveau de concept de soi. Ainsi, sur la base de ces considérations, nous formulons l'hypothèse suivante :

H2.3. *Le concept de soi académique en fin de scolarité obligatoire a un effet médiateur sur le lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

6. Méthode

6.1. Participants

L'échantillon de l'enquête TREE2 a été construit à partir de celui de l'enquête COFO de 2016. La population cible de l'enquête comprenait plus de 80'000 élèves des écoles suisses, fréquentant la 11H et qui étaient donc sur le point de conclure leur parcours de scolarisation obligatoire. Considérant qu'il aurait été un effort excessif de faire passer un test à tous les élèves, des procédures d'échantillonnage aléatoire à une ou deux étapes ont été mises en place. En particulier, dans les cantons les plus petits aucun échantillon n'a été constitué, mais tous les élèves de 11H ont été invités à prendre part à l'enquête. Dans les cantons de taille moyenne, toutes les écoles ayant une 11^{ème} année scolaire ont été invitées à participer, mais compte tenu du grand nombre d'élèves, une procédure d'échantillonnage aléatoire a été mise en place. Quant aux cantons les plus grands, les chercheurs ont mené une procédure d'échantillonnage en deux étapes : d'abord une sélection aléatoire des écoles et puis une sélection toujours aléatoire des élèves dans ces écoles. En outre, pour des raisons pratiques, 3% des élèves de l'échantillon ont également été exclus de l'enquête, s'agissant d'élèves fréquentant les écoles spécialisées, d'autres ayant montré des compétences linguistiques insuffisantes lors des tests, et enfin des élèves ayant des handicaps physiques ou cognitifs. Au final, l'échantillon de l'enquête COFO 2016 était constitué de 22'423 élèves (Hupka-Brunner et al., 2023).

Parmi les 22'423 participants à l'enquête COFO, 13'728 élèves ont accepté de fournir leurs contacts personnels et leur consentement à être contactés par TREE par la suite. Pour des raisons financières, TREE n'a pas pu inclure toutes ces personnes. Ainsi, les chercheurs ont d'abord exclu les élèves n'ayant pas complété un questionnaire préliminaire à l'enquête TREE2⁵ et, dans une deuxième étape, ils ont encore exclu 2'235 répondants par le biais d'un processus de sous-échantillonnage aléatoire, obtenant un échantillon brut de 9'741 élèves (Hupka-Brunner et al., 2023).

Par la suite, les chercheurs ont procédé à d'autres ajustements de l'échantillon. En particulier, ils ont exclu les individus qui n'ont pas répondu dans les panels 1, 2 et 3, étant considérés comme des non-répondants permanents. Les élèves de l'enquête COFO 2016 qui ont redoublé la dernière année d'école obligatoire ont également été exclus de l'échantillon TREE2. Enfin, les jeunes qui n'ont pas consenti à ce que les données du panel TREE2 soient liées aux données de l'enquête COFO ont aussi été retirés de l'échantillon. Ainsi, à ce jour,

⁵ Il s'agit de l'*extension survey*, dont nous en parlerons plus tard dans le texte.

l'échantillon de TREE2 compte 8'429 élèves ayant terminé la formation obligatoire en Suisse en 2016 (Hupka-Brunner et al., 2023).

Nous pouvons ainsi décrire notre échantillon sur la base des variables qui nous intéressent pour les analyses statistiques. À cet égard, nous spécifions que presque la totalité des variables que nous allons considérer ont été mesurées à la fin de la scolarité obligatoire (au T0). Seulement pour les aspirations de formation nous allons utiliser les données de la troisième vague (T3).

- **Échantillon selon le redoublement**

Le nombre de réponses valides pour cet item s'élève à 8'417. De la totalité des réponses valides, 6'993 participants (83.1%) ont affirmé n'avoir jamais redoublé à l'école obligatoire, tandis que 1'424 (16.9%) ont indiqué avoir redoublé au moins une fois durant leur parcours de scolarité obligatoire. Dans les annexes, il est possible de consulter les redoublements pour chaque année scolaire, de 3H jusqu'à 11H (Annexe 1).

- **Échantillon selon les aspirations de formation (idéales et réalistes)**

Le nombre de réponses valides pour l'item mesurant les aspirations idéales s'élève à 4'020. Sur cette totalité, 826 participants (21.5%) aspirent idéalement à obtenir un diplôme de formation dans une école du secondaire II, tandis que 3'156 (78.5%) aspirent idéalement à achever une formation au niveau tertiaire.

Le nombre de réponses valides pour l'item mesurant les aspirations réalistes s'élève à 3'872. Sur cette totalité, 1'088 participants (28.1%) aspirent réalistement à une formation de niveau secondaire II, tandis que 2'784 (71.9%) aspirent réalistement à une formation de niveau tertiaire.

Ici nous avons reporté uniquement la répartition de l'échantillon selon les deux degrés scolaires aspirés (secondaire II et tertiaire), puisque c'est ce qui nous intéresse pour nos analyses. Toutefois, dans les annexes il est possible de consulter les aspirations selon les différents diplômes de manière spécifique (Annexe 2).

- **Échantillon selon les aspirations des parents**

Le nombre de réponses valides pour cet item s'élève à 7'073. En particulier, 2'428 participants (34.5%) ont affirmé que leurs parents souhaitent qu'ils fassent de longues études, 3'562 (50.6%) ont indiqué que leurs parents souhaitent qu'ils complètent un parcours de FPI, 98 (1.4%) ont dit que leurs parents ne souhaitent pas qu'ils poursuivent leurs études après la scolarité obligatoire, et enfin 949 (13.5%) ont affirmé que leurs parents n'ont pas d'avis à cet égard.

- **Échantillon selon le niveau de formation des parents**

Le nombre de réponses valides pour cet item s'élève à 8'238. En particulier, 1'150 participants (14.0 %) sont issus de parents n'ayant terminé que l'école obligatoire, 3'914 (47.5 %) ont des parents qui se sont formés dans une école du secondaire II, et 3'174 (38.5 %) ont des parents titulaires d'un diplôme du niveau de formation tertiaire.

- **Échantillon selon le genre**

Le nombre de réponses valides pour cet item s'élève à 8'429, dont 4'592 participantes (54.5%) sont des filles et 3'837 participants (45.5%) sont des garçons.

- **Échantillon selon le statut migratoire**

Le nombre de réponses valides pour cet item s'élève à 8'397 participants. De cette totalité, 6'093 participants (72.6 %) sont des élèves natifs, c'est-à-dire ayant au moins un parent né en Suisse. 1'541 (18.4 %) sont des élèves de 2^{ème} génération, nés en Suisse, mais ayant des parents nés à l'étranger. Enfin, 763 (9.1 %) sont des élèves de 1^{ère} génération, nés à l'étranger avec des parents également nés à l'étranger.

- **Échantillon selon la région linguistique**

Le nombre de réponses valides pour cet item s'élève à 8'402. En particulier, 5'826 participants (69.3%) résident dans une région germanophone, 2'063 (24.6%) dans une région francophone, 462 (5.5%) dans une région italophone et 51 (0.6%) dans une région romanche.

6.2. Procédure de collecte de données

L'enquête COFO 2016 s'est déroulée du 2 mai au 10 juin 2016. Les élèves des différentes écoles ont été rassemblés dans des classes ad hoc et ont été instruits et supervisés par des administrateurs de test qui ont été formés sur la base d'une procédure standardisée. L'enquête se composait de deux tests de 50 minutes chacun pour évaluer les compétences de base en mathématiques, suivis d'un questionnaire en ligne de 45 minutes destiné à recueillir des données sur le contexte et les antécédents des élèves. La passation, incluant le temps dédié à l'introduction, aux pauses et à la clôture, a duré au total 3 heures et 15 minutes (Consortium COFO, 2019). Les élèves n'étaient pas obligés à répondre aux questions du questionnaire et avaient donc le droit de sauter n'importe quelle question (Hupka-Brunner et al., 2016).

En particulier, le questionnaire contextuel a été administré en deux versions. Chaque élève a répondu à une seule des deux versions du questionnaire, distribuées de manière aléatoire parmi les participants. La première version (M) était focalisée sur le module en mathématiques, couvrant les caractéristiques de l'élève, de l'enseignant et du contexte de classe, pouvant

affecter les compétences en mathématiques. L'autre version (B) avait pour but de relever le vécu et les antécédents des élèves, en particulier des informations sur les ressources personnelles, la famille et le contexte scolaire. Enfin, les deux versions (M et B) avaient une section commune, comprenant des questions de caractère plus générale, concernant par exemple l'origine sociale et le statut migratoire des élèves (Hupka-Brunner et al., 2023). La cueillette des données sur le vécu des élèves (B) a permis de relever des précieuses informations sur la période de transition entre l'école primaire et secondaire I, ainsi que sur les conditions initiales pour la transition à la formation au secondaire II et sur les trajectoires post-obligatoires (Consortium COFO, 2019; Krebs-Oesch et al., 2023).

Considérant la partie sur le vécu (B) du questionnaire COFO comme centrale pour les objectifs poursuivis par l'enquête TREE2, les chercheurs de TREE ont décidé de développer un questionnaire équivalent, appelé *extension survey*. Celui-ci a été soumis à la moitié de l'échantillon qui n'avait pas reçu cette partie du questionnaire COFO et qui avait donc été testé uniquement sur les facteurs touchant au développement des compétences en mathématiques (M) (Hupka-Brunner et al., 2023; Krebs-Oesch et al., 2023). En particulier, le questionnaire a été administré selon un modèle séquentiel mixte (de Leeuw, 2008), avec un questionnaire en ligne auto-administré comme modalité principale. Les élèves qui n'ont pas répondu à la première tentative ont reçu un questionnaire équivalent au format papier-crayon, constituant ainsi la deuxième modalité d'administration. Pour encourager la participation à ce deuxième tour, une incitation inconditionnelle de 10 CHF en espèces a été incluse dans la lettre d'invitation. Au final, ce modèle mixte a permis d'atteindre un taux de réponse de près de 75% (Hupka-Brunner et al., 2023).

L'*extension survey* a été administré dans chaque canton juste après l'achèvement de l'enquête COFO, dans un intervalle aussi court que possible, permettant ainsi d'élargir l'échantillon TREE2 et maximiser la comparabilité des données. Le délai médian entre l'enquête COFO et l'*extension survey* était de 29 jours. Ce premier travail sur le terrain a commencé en juin et s'est terminé en grande partie en août 2016 (Hupka-Brunner et al., 2023; Krebs-Oesch et al., 2023).

Après cette phase de récolte de données préliminaire, à partir de 2017, les chercheurs de TREE ont commencé à collecter les données sur les trajectoires post-obligatoires par le biais de panels annuels, où la récolte des données a toujours lieu vers la fin de l'année scolaire. Chaque panel de l'enquête TREE2 se compose d'un questionnaire divisé en deux parties qui sont proposées (avec quelques variations ou ajouts mineurs) d'une année à l'autre. En particulier la première partie est appelée questionnaire de base (QB) et la seconde questionnaire complémentaire (QC) (Hupka-Brunner et al., 2023).

La méthode d'administration pour les deux parties à la fois est de type mixte, avec une modalité principale et une alternative. En particulier, la modalité principale d'administration pour le QB est un questionnaire téléphonique auto-administré (Hupka-Brunner et al., 2023). Les personnes qui ne répondent pas au questionnaire téléphonique du QB reçoivent par la suite une version équivalente du questionnaire par courrier électronique, cette fois-ci en version papier-crayon (modalité alternative). Cette deuxième modalité a contribué à environ 4-5% du total des réponses dans les vagues T1, T2 et T3. Ensuite, seules les personnes ayant répondu au QB sont invitées à répondre également au QC, afin d'obtenir des informations supplémentaires sur leurs activités principales, ainsi que sur les variables psychométriques et d'autres questions sensibles susceptibles d'entraîner un biais de désirabilité sociale. En fonction de leurs réponses, les participants reçoivent des versions personnalisées du QC (Hupka-Brunner et al., 2023). Là encore, deux modalités d'administration sont proposées, afin de remédier aux éventuels biais de désirabilité sociale (de Leeuw, 2008; de Leeuw & Hox, 2015; Kreuter et al., 2008). Plus précisément, la modalité principale du QC est une version en ligne (compilable à partir de n'importe quel appareil disposant d'une connexion internet, tel qu'un ordinateur, une tablette ou un smartphone). Si les participants ne répondent pas au premier appel, une version papier-crayon équivalente leur est envoyée par courrier électronique (modalité alternative). La grande majorité des participants ont rempli le questionnaire en version en ligne (par exemple, 81 % lors de la première vague et 94 % lors de la seconde), dont les trois quarts l'ayant rempli avec leur smartphone.

Pour une meilleure compréhension de la structure de l'enquête, nous vous conseillons de consulter le schéma récapitulatif dans lequel les informations qui viennent d'être fournies sont résumées graphiquement (Annexe 3).

6.3. Instruments

Sur la base de nos intentions de recherche, nous avons conclu que les données les plus intéressantes et pertinentes sont celles de la vague T0 (quand les participants étaient à la fin de la scolarité obligatoire en 2016). En effet, il s'agit du seul temps de mesure, où elles ont été mesurées les informations concernant le redoublement à l'école obligatoire, le concept de soi académique et le SEP académique. Les aspirations de formation ont été mesurées aussi par la suite, à savoir à la vague T3 (en 2019). Ainsi, en suivant une approche de recherche longitudinale, nous allons considérer les aspirations de formation de la vague T3.

Nous rappelons que les données de la vague T0 ont été recueillies soit dans l'*extension survey* de l'enquête TREE2, soit dans le cadre de l'enquête COFO 2016. Ainsi, il est important à nos yeux d'expliquer également l'instrument utilisé dans le cadre de cette enquête. Nous avons

annoncé dans le sous-chapitre précédant, que l'enquête COFO 2016 était structurée en deux parties principales : d'abord des tests pour évaluer les compétences en mathématiques, ensuite un questionnaire en deux versions (M et B) pour recueillir des données sur le vécu et les caractéristiques des élèves et du contexte (Consortium COFO, 2019). Dans cette partie du travail, nous allons approfondir uniquement le questionnaire, puisque les données des tests ne sont pas pertinentes pour notre recherche. Toutefois, pour plus d'informations à cet égard, nous conseillons de consulter la partie de la documentation technique sur le développement et la mise en échelle des tests de Angelone et Keller (2019).

Le questionnaire contextuel a été développé par deux équipes d'experts coordonnées par la CDIP : une équipe pour les questions spécifiques aux mathématiques et une équipe pour le reste du questionnaire. Pour le construire, les experts se sont surtout référés au questionnaire utilisé dans l'enquête PISA 2012⁶. Les équipes ont d'abord évalué la pertinence et l'éventuelle adaptation de chaque item du questionnaire PISA 2012 en référence à l'échantillon de l'enquête COFO 2016. Les items qui ont été considérés particulièrement importants ont été inclus dans les deux versions à la fois du questionnaire (M et B). Ensuite, les experts ont discuté et ajouté d'autres questions pertinentes pour les objectifs de la recherche, en utilisant (dans la mesure du possible) des instruments déjà validés et utilisés dans d'autres études. Enfin, un pré-test a permis d'optimiser l'instrument pour l'enquête principale (Hupka-Brunner et al., 2016).

Les questions retenues peuvent être regroupées selon les cinq dimensions suivantes (Hupka-Brunner et al., 2016) :

1. Origine sociale et contexte migratoire
2. Aspirations, décisions et parcours de formation
3. Concepts de soi, motivation, santé, bien-être et événements critiques de la vie
4. Intégration sociale
5. Utilisation et compétences des technologies de l'information.

Dans l'ensemble, le questionnaire contextuel permet d'obtenir une vision globale des différents facteurs contextuels influençant le développement des compétences en mathématiques, comme l'origine socioculturelle, le bien-être à l'école, la motivation à l'apprentissage ou encore les projets pour l'avenir en matière de formation et le domaine extrascolaire (Hupka-Brunner et al., 2016).

⁶ Toutes les informations sur l'enquête PISA 2012 sont disponibles sur le site web de l'OCDE, à la page dédiée aux publications des différentes enquêtes PISA (<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html>).

Les chercheurs ont veillé à représenter les concepts à étudier avec le moins de questions possible, en privilégiant les concepts polyvalents qui pouvaient être analysés dans plusieurs questions, les concepts reliés à la recherche internationale et ceux qui avaient déjà été validés dans les trois langues nationales (Hupka-Brunner et al., 2016). Toutefois, nous n'allons ici pas présenter toutes les échelles en détail, mais seulement celles relatives aux variables que nous allons utiliser dans nos analyses.

Le premier facteur qui nous intéresse est le concept de soi académique. Étant donné que dans le cadre théorique nous avons annoncé l'éventualité de nous appuyer sur le modèle du concept de soi de Marsh et Shavelson (1985), pour le moment nous allons considérer également les concepts de soi verbal et mathématique. Les trois concepts de soi ont été mesurés dans les deux versions (M et B) du questionnaire de l'enquête COFO 2016 par le biais d'échelles à trois items (TREE, 2023, pp. 100-103) :

- **Concept de soi académique**
 - « *J'apprends rapidement dans la plupart des matières* »
 - « *Je suis fort dans la plupart des matières* »
 - « *J'ai de bons résultats aux contrôles dans la plupart des matières* »
- **Concept de soi verbal**
 - « *Je suis perdu au cours de français⁷* »
 - « *J'apprends rapidement ce qui concerne les cours de français⁸* »
 - « *J'ai de bonnes notes en français* »
- **Concept de soi mathématique**
 - « *J'ai de bonnes notes en mathématiques* »
 - « *Les mathématiques sont l'un de mes points forts* »
 - « *J'ai toujours été bon en mathématiques* »

Les items ci-dessus dérivent de l'échelle de l'enquête PISA 2000 (Schulz, 2002; TREE, 2023) et ont été définis sur les fondements conceptuels de Marsh et al. (1992). La fidélité des échelles a été testée dans l'enquête PISA 2000 pour les différents pays. Il est ressorti que pour la Suisse, la cohérence interne des échelles mesurant le concept de soi académique et le concept soi verbal était satisfaisante (respectivement : alpha de Cronbach [α] = 0.74 et α = 0.75). L'échelle mesurant le concept de soi mathématique montrait une forte cohérence interne

⁷ Il s'agit d'un item renversé.

⁸ La langue du cours varie selon la langue du test (italien pour la Suisse italienne et allemand pour la Suisse alémanique).

($\alpha = 0.88$) (Schulz, 2002). Enfin, les trois items ont été évalués sur une échelle de 1 (« *Pas d'accord* ») à 4 (« *D'accord* ») (TREE, 2023).

Nous poursuivons avec le prochain facteur, à savoir le SEP académique. Ce facteur a été mesuré dans les deux versions (M et B) du questionnaire de l'enquête COFO 2016 (Hupka-Brunner et al., 2016). Le SEP académique a été mesuré avec une échelle de trois items (TREE, 2023, p. 85) :

- « *Je suis capable de faire les choses à l'école aussi bien que la plupart des autres élèves* »
- « *Je peux facilement résoudre des difficultés dans une matière à l'école* »
- « *A l'école, je n'ai aucun problème à répondre aux exigences* »

Ces items dérivent de l'échelle de Hascher (2004, dans TREE, 2023), qui a cependant été adaptée dans le cadre de l'enquête COFO (Hupka-Brunner et al., 2016). Les trois items ont été évalués sur une échelle de 1 (« *Pas du tout vrai* ») à 6 (« *Très souvent vrai* ») (TREE, 2023).

Un autre facteur pris en considération concerne les aspirations en matière de formation. Dans l'enquête COFO 2016, les chercheurs ont mesuré tant les aspirations idéales que les aspirations réalistes dans les deux versions (M et B) du questionnaire (TREE, 2023). La question posée pour les aspirations idéales est la suivante « *Si tu pouvais choisir de manière complètement libre : Quel niveau de formation le plus élevé aimerais-tu atteindre plus tard ?* » (TREE, 2023, p. 77), tandis que pour les aspirations réalistes la question qui a été posée était « *Qu'est-ce que tu penses : Quel est le degré de formation le plus élevé que tu atteindras plus tard ?* » (TREE, 2023, p. 161). Les items proposés pour les deux questions sont les suivants (TREE, 2023, pp. 77, 161) :

- « *Une formation professionnelle de 2 ans avec attestation fédérale (AFP)* »
- « *Une formation professionnelle de 3-4 ans avec CFC (école professionnelle ou apprentissage), une école (supérieure) de commerce, une école de culture générale (Certificat de culture générale (ECG))* »
- « *Une maturité professionnelle / une maturité spécialisée* »
- « *La maturité gymnasiale (gymnase, lycée, collège)* »
- « *Une formation professionnelle supérieure ou une maîtrise fédérale* »
- « *Des études dans une haute école spécialisée / haute école pédagogique (achevées avec un bachelor, master ou un doctorat, etc.)* »
- « *Des études à l'université / à l'École polytechnique fédérale (achevées avec un bachelor, master ou un doctorat, etc.)* »

Dans ce cas il s'agit donc de variables catégorielles, lesquelles ont déjà été utilisées dans l'enquête *National Education Panel Study* (NEPS)⁹ et ont été adaptées pour l'enquête COFO 2016 (Hupka-Brunner et al., 2016).

Finalement, nous nous intéressons également à la manière dont le redoublement a été mesuré. En particulier, la variable *redoublement* a été relevée dans les deux versions (M et B) de l'enquête COFO 2016 comme variable catégorielle. En particulier, à la question « *Est-ce qu'il t'est arrivé de redoubler une année ?* », les participants pouvaient répondre en sélectionnant un des items suivants, dérivant de l'enquête PISA 2012 (Mang et al., 2018) :

- « *Non, jamais* » (TREE, 2023, p. 92)
- « *Oui, une fois* » (TREE, 2023, p. 92)
- « *Oui, deux fois ou plus* » (TREE, 2023, p. 92)

Après une description des instruments et des modalités de mesure des principales variables de notre recherche, nous allons poursuivre avec les variables de contrôle, qui sont toutes des variables catégorielles.

Premièrement, nous avons la variable *genre* avec deux catégories (« *Fille* » et « *Garçon* »). Cette variable a été construite par TREE sur la base des réponses données dans les deux versions du questionnaire (M et B) de l'enquête COFO 2016 (TREE, 2023).

Ensuite, nous avons la variable *statut d'immigration*. Il s'agit d'une variable à trois catégories « *natif (au moins un parent né en Suisse)* » ; « *2^{ème} génération (participant né en Suisse, mais les parents nés à l'étranger)* » ; « *1^{ère} génération (participant et parents nés à l'étranger)* », qui a été construite par TREE. En particulier, elle a été obtenue en transformant les réponses censées mesurer d'autres facteurs liés au statut d'immigration, qui ont été testés dans les deux versions (M et B) du questionnaire COFO 2016 (TREE, 2023).

Le *niveau d'éducation des parents* est la troisième variable de contrôle pour notre recherche. Il s'agit d'une variable à quatre catégories (« *Scolarité obligatoire* » ; « *Formation du niveau secondaire II* » ; « *Formation du niveau tertiaire* » ; « *Autre* »), déjà existante dans l'enquête PISA 2012 (Mang et al., 2018). De manière plus spécifique, cette variable a été créée à partir des réponses données à d'autres questions catégorielles portant sur le niveau de formation le plus élevé de la mère et du père de manière distinguée. Ces questions ont été posées dans les deux versions (M et B) du questionnaire COFO 2016, mais ont également été proposées dans l'*extension survey* par TREE (TREE, 2023).

⁹ Pour plus d'informations sur l'enquête, veuillez consulter le site web dédié à l'enquête NEPS (<https://www.neps-data.de/Mainpage>).

Ensuite, nous avons la variable *niveau d'aspirations des parents*. La question posée est la suivante : « *Quel est le niveau de formation le plus élevé que tes parents souhaitent pour toi ?* » (TREE, 2023, p. 209). Les réponses proposées sont au nombre de quatre (TREE, 2023, p. 209) :

- « *Mes parents souhaitent que je fasse des longues études* »
- « *Mes parents souhaitent que je fasse une formation professionnelle* »
- « *Mes parents souhaitent que je ne fasse pas d'autre formation après la 9^{ème} année (11H)* »
- « *Mes parents n'ont pas d'avis là-dessus* »

Cette variable a été construite par TREE et mesurée dans la version B du questionnaire COFO 2016 et ensuite dans l'*extension survey* (TREE, 2023).

Enfin, la dernière variable est *région linguistique*. Il s'agit d'une variable à quatre catégories (« *Germanophone* » ; « *Francophone* » ; « *Italophone* » ; « *Romanche* »), qui a été créé par TREE sur la base des divisions spatiales au niveau municipal définies par l'Office fédérale de la statistique au 1^{er} mai 2022 (Office fédéral de la statistique, 2022; TREE, 2023). Les catégories de cette variable se réfèrent aux réponses fournies dans les deux versions (M et B) du questionnaire COFO 2016 quant au canton de résidence (TREE, 2023).

6.4. Considérations éthiques

La cueillette, le traitement et la publication des données de l'étude TREE2 sont des procédures conformes à la législation suisse en matière d'éthique et de protection des données. Le Fonds National Suisse (FNS), représentant le principal organisme de financement de l'étude, a approuvé le plan de gestion des données élaboré par TREE2 (Jann & Becker, 2020, dans Hupka-Brunner et al., 2023). Le plan en question assure tout d'abord une stricte confidentialité par rapport à la cueillette, le traitement et le transfert des données personnelles et des réponses aux questionnaires des participants. En particulier, après la complétion de chaque questionnaire, les données recueillies sont stockées de manière inaltérée dans une base de données, de façon qu'elles puissent être comparées avec les données élaborées. Pour préserver l'anonymat des participants, TREE2 ne publie jamais ces données brutes ou toute autre information sensible, comme les noms des participants ou leurs réponses ouvertes. À ce sujet, le plan garantit des normes de sécurité avancées en ce qui concerne le stockage physique et le traitement des données. En outre, une stricte séparation entre les données de contact et les données des questionnaires est également assurée. Les données publiées sont rigoureusement anonymisées. Enfin, en ce qui concerne le contact avec les participants,

TREE2 assure une communication transparente aux répondants quant au caractère volontaire de leur participation à l'étude, et garantit une observation stricte du consensus des répondants quant à leur participation à l'enquête et au traitement des données (Hupka-Brunner et al., 2023).

Enfin, lorsque nous avons personnellement eu accès aux données, nous avons accepté un contrat d'utilisation, dans lequel sont définies les règles de confidentialité, de traitement et de publication des données ainsi que d'autres principes éthiques (Annexe 4). Le contrat a une durée déterminée, de sorte qu'à son expiration, nous serons obligés de supprimer toutes les données en notre possession.

6.5. Procédure d'analyses des données

Nos données ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse statistique *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). La première phase a consisté en un nettoyage des données, en procédant à une sélection des variables en fonction de nos questions de recherche. En effet, lorsque TREE nous a donné accès à la base de données de l'enquête TREE2, nous avons été confrontés à une base de données contenant plus de 700 variables différentes pour chacune des vagues de collecte. Nous avons ensuite procédé à des analyses descriptives de notre échantillon. En particulier, nous avons étudié notre échantillon en fonction du nombre de participants, des redoublements, des variables mesurant les aspirations et les perceptions de soi et en fonction de variables de contrôle pertinentes pour nous (genre, statut migratoire, région linguistique de résidence, niveau de formation et d'aspirations des parents). Nous avons également étudié nos variables quantitatives, en particulier en regardons les liens entre elles et en reportant les indices des statistiques descriptives. Enfin, sur la base de ces vérifications, nous avons effectué les différentes analyses inférentielles que nous présenterons dans le chapitre relatif aux résultats.

6.6. Description des variables étudiées

Nous présentons tout d'abord les variables que nous avons sélectionnées à partir de la base de données TREE2 et que nous allons utiliser dans nos analyses (Tableau 1).

Tableau 1

Variables de l'enquête TREE2

Nome de la variable	Type	Catégories	Vague(s)
Aspirations formatives idéales	Nominale polytomique	1. FPI avec AFP 2. FPI avec CFC 3. Maturité professionnelle 4. Maturité gymnasiale 5. Formation professionnelle supérieure 6. HES/HEP 7. HEU	T0, T3
Aspirations formatives réalistes	Nominale polytomique	1. FPI avec AFP 2. FPI avec CFC 3. Maturité professionnelle 4. Maturité gymnasiale 5. Formation professionnelle supérieure 6. HES/HEP 7. HEU	T0, T3
Aspirations des parents	Nominale polytomique	1. Études de longue durée 2. FPI 3. École obligatoire uniquement 4. Pas d'avis	T0
Concept de soi académique	Quantitative continue	-	T0
Concept de soi mathématique	Quantitative continue	-	T0
Concept de soi verbal	Quantitative continue	-	T0
Genre	Nominale dichotomique	1. Fille 2. Garçon	T0, T1, T2, T3
Niveau de formation des parents	Nominale polytomique	1. Scolarité obligatoire 2. Secondaire II 3. Tertiaire	T0
Redoublement	Nominale polytomique	1. Jamais redoublé 2. Redoublé une fois 3. Redoublé deux fois ou plus	T0
Région linguistique	Nominale polytomique	1. Germanophone 2. Francophone 3. Italophone 4. Romanche	T0, T1, T2, T3
SEP académique	Quantitative continue	-	T0
Statut d'immigration	Nominale polytomique	1. Natif 2. 2 ^{ème} génération 3. 1 ^{ère} génération	T0

Dans les sous-chapitres suivants, nous allons analyser de manière plus spécifique les différentes variables. En particulier, pour les variables nominales nous allons expliquer les modifications que nous avons apportées à certains facteurs. En revanche, pour les variables quantitatives nous allons observer la corrélation entre les différents facteurs, présenter les statistiques descriptives et discuter de la normalité de la distribution des scores. Ces considérations nous seront utiles pour déterminer comment procéder aux analyses inférentielles.

6.6.1. Variables nominales

Précédemment, nous avons parlé des questionnaires utilisés pour collecter les données. Plus précisément, nous nous sommes intéressés à la description des parties des questionnaires conçues pour collecter les variables pertinentes pour notre recherche. Nous avons ensuite décrit la manière dont ces variables ont été testées, en reportant (pour les variables nominales) les catégories mesurées à l'aide de l'instrument. Ces catégories sont présentées à nouveau dans le Tableau 1. Néanmoins, nous avons décidé d'adapter certaines de ces variables à notre recherche, afin de simplifier nos analyses et les rendre plus pertinentes pour nos QR.

Tout d'abord, pour la variable *redoublement*, nous avons décidé de la transformer en une variable à deux modalités au lieu de trois (Tableau 2). Concrètement, nous avons regroupé tous les redoublants dans une seule catégorie, en les séparant des individus qui n'ont jamais redoublé. Ce choix a été fait parce que le nombre d'individus ayant redoublé plus d'une fois était considérablement plus faible que dans les deux autres groupes. De plus, notre cadre théorique se concentre sur les redoublements en général et ne fait pas de distinction entre les individus qui ont redoublé une fois et ceux qui ont redoublé plusieurs fois.

Ensuite, nous avons modifié la variable *aspirations des parents*. Étant donné que le nombre d'élèves ayant affirmé que leurs parents ne souhaitent pas qu'ils poursuivent les études après la scolarité obligatoire est restreint ($n = 98$), nous avons décidé d'exclure cette catégorie pour réduire la disparité de fréquences entre les différentes catégories. Nous avons ainsi une nouvelle variable à trois modalités (Tableau 2).

Nous avons modifié également les variables mesurant les aspirations de formation, à savoir *aspirations formatives idéales* et *aspirations formatives réalistes*. Nous avons d'abord transformé ces variables polytomiques (ayant les mêmes modalités) en variables dichotomiques. En particulier, nous avons créé une première catégorie pour les aspirations pour le niveau de formation secondaire II, et une deuxième catégorie pour les aspirations pour le niveau de formation tertiaire. Ensuite, nous sommes allés plus loin, en analysant le lien entre les aspirations de formation idéales et réalistes, pour comprendre s'il était possible de les

regrouper. Un test du chi-carré a été mené pour examiner la relation entre les aspirations idéales et les aspirations réalistes. Les résultats pour l'échantillon au T3 ($n = 3'745$) ont montré un lien significatif entre les deux typologies d'aspirations ($\chi^2_{(1)} = 1824.52$; $p < 1\%$). En particulier, le coefficient Phi a montré une association forte entre les deux variables ($\phi = .70$; $p < 1\%$) et le coefficient de contingence une association modérée ($C = .57$; $p < 1\%$). Sur la base de ces résultats, nous avons décidé de regrouper les deux variables (*aspirations idéales* et *aspirations réalistes*), puisque les explications semblent aller dans la même direction. Ce choix est également cohérent avec notre cadre théorique, puisque nous n'avons fait aucune distinction entre les deux typologies d'aspirations. Ainsi, nous avons créé une variable dichotomique portant sur les aspirations de formation (Tableau 2).

Tableau 2

Nouvelles variables nominales (transformées à partir des variables TREE2)

Nome de la variable	Type	Catégories
Aspirations de formation au T3	Nominale dichotomique	1. Formation de niveau secondaire II 2. Formation de niveau tertiaire
Aspirations des parents	Nominale polytomique	1. Études de longue durée 2. FPI 3. Pas d'avis
Redoublement	Nominale dichotomique	1. Jamais redoublé 2. Redoublé une fois ou plus
Région linguistique	Nominale polytomique	1. Germanophone 2. Francophone 3. Italophone

Enfin, nous avons apporté une modification à la variable *région linguistique*. Étant donné que le nombre de personnes résidant dans la région romanche est restreint ($n = 51$), nous avons décidé de les regrouper avec les personnes de la région germanophone. Nous avons pris cette décision aussi parce que ces mêmes personnes, dans le questionnaire de l'enquête COFO 2016, avaient déjà indiqué provenir d'une région germanophone. Ceci parce que dans le questionnaire de l'enquête COFO les options disponibles pour la région de résidence étaient limitées à trois (« *région germanophone* », « *région francophone* » et « *région italophone* »). Ainsi, nous avons créé une nouvelle variable à trois modalités (Tableau 2).

6.6.2. Variables quantitatives

Compte tenu de l'ambivalence de la structure du concept de soi académique, mise en évidence par les réflexions sur les modèles théoriques présentés, nous souhaitons maintenant prendre une décision pour la suite de notre recherche. En particulier, pour nos analyses nous allons considérer soit le concept de soi académique général, soit les deux concepts de soi (verbal et mathématique). Pour ce choix, nous avons décidé de suivre le conseil de Brunner et al. (2010) et de vérifier la corrélation entre ces variables. Ainsi, si les deux concepts de soi (verbal et mathématique) s'avèrent être faiblement corrélés ou pas du tout corrélés, nous abandonnerons l'idée de continuer avec le concept de soi académique pour privilégier les deux autres.

À cet égard, nous avons mené une corrélation entre toutes les variables quantitatives (SEP également) (Tableau 3). En particulier, nous constatons que le concept de soi mathématique et le concept de soi verbal sont effectivement corrélés, mais de manière très faible. En outre, même s'il existe une corrélation, Field (2018) affirme que, contrairement aux petits échantillons, les grands échantillons sont beaucoup plus sensibles aux tests statistiques et susceptibles de produire des résultats significatifs, même si très faibles ou négligeables.

En même temps, il est intéressant d'observer que le concept de soi académique est fortement corrélé avec le SEP académique, qui à son tour corrèle plus faiblement avec les deux concepts de soi (mathématique et verbal) (Tableau 3). Il s'agit là, à notre avis, d'un aspect intéressant qui nous incite également à vouloir considérer les deux concepts de soi séparément. En effet, étant donné la forte corrélation entre le concept de soi académique et le SEP académique, si nous devons faire les mêmes analyses avec les deux, la probabilité que les résultats obtenus soient les mêmes est élevée. Il serait donc statistiquement peu intéressant de faire la distinction entre les deux.

Ces résultats nous incitent donc à poursuivre notre recherche selon le modèle Marsh/Shavelson (Marsh & Shavelson, 1985) et à considérer les deux concepts de soi (verbal et mathématique) de manière séparée pour étudier le concept de soi académique des élèves en milieu scolaire, et ainsi abandonner la variable générique. Cette décision est également en faveur des analyses sur le SEP académique, car celui-ci est en faible corrélation avec les deux concepts de soi mentionnés. Les résultats devraient donc avoir des explications différentes, ce qui enrichit notre recherche.

Tableau 3*Tableau de corrélation et statistiques descriptives des variables quantitatives*

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	1	2	3	4
1 Concept de soi académique	8'398	.05	.89	-			
2 Concept de soi mathématique	8'395	.02	.98	.38*	-		
3 Concept de soi verbal	8'397	-.01	.91	.40*	-.11*	-	
4 SEP académique	8'414	.05	.81	.63*	.39*	.29*	-

* $p < 0.01$ (bilatéral).

Comme notre échantillon comprend plus de 8'000 participants, nous ne procéderons pas à vérifier la normalité de la distribution par le biais de boîtes à moustaches ou en observant les indices d'asymétrie et d'aplatissement des variables quantitatives. En effet, selon Field (2018), dans les grands échantillons, la vérification de la normalité des variables quantitative n'est pas indispensable, puisque la distribution de l'échantillon tend à être normale indépendamment de la distribution originale des données. Les tests de normalité, tels que ceux d'asymétrie et d'aplatissement, peuvent être trompeurs dans le cas de grands échantillons, indiquant des valeurs significatives même lorsque les écarts par rapport à la normalité sont faibles ou négligeables (Field, 2018). Ainsi, nous nous appuyons sur Field (2018) et nous effectuons une analyse visuelle de la distribution des variables quantitatives à l'aide de tracés Q-Q, qui apparaissent selon une distribution normale (Annexe 5).

Sur la base de ces constats, nous allons procéder dans nos analyses inférentielles à des tests paramétriques. Dans le chapitre suivant, nous allons présenter les résultats des différentes analyses.

7. Résultats

Sur la base des analyses descriptives des variables sélectionnées, ce chapitre présentera les résultats des analyses inférentielles selon nos questions de recherche. Ces résultats seront décrits par le biais de tableaux et notations scientifiques.

7.1. Prédiction du redoublement sur les perceptions de soi

L'objectif de notre QR1 (« *Dans quelle mesure le redoublement à l'école obligatoire prédit le concept de soi académique et le SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire ?* ») est celui de tester la prédiction du redoublement sur le SEP académique et sur le concept de soi académique, pour lequel nous allons utiliser le concept de soi mathématique et le concept de soi verbal. Nous rappelons que pour cette question nous avons formulé deux hypothèses différentes, à savoir :

- **H1.1.** *Le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le niveau de concept de soi académique des élèves en fin de scolarité obligatoire.*
- **H1.2.** *Le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le niveau de SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire.*

Pour répondre à la première question et vérifier nos hypothèses, nous avons effectué trois régressions multiples, une pour chacune des variables dépendantes (VD). En particulier, nos VD sont les variables *concept de soi verbal*, *concept de soi mathématique* et *SEP académique*, tandis que nos variables indépendantes (VI) sont la variable *redoublement* et les variables de contrôle *genre*, *statut d'immigration*, *niveau de formation des parents* et *aspirations des parents*. Nous allons d'abord nous concentrer sur le concept de soi verbal et ensuite sur le concept de soi mathématique.

Étant donné qu'une des conditions d'application de la régression linéaire multiple est que les VI soient quantitatives ou nominales dichotomiques (Field, 2018), nous avons procédé à transformer les variables nominales à plus de deux modalités (*statut d'immigration*, *niveau de formation des parents* et *aspirations des parents*) en variables dummy. Pour choisir les catégories de référence de nos variables dummy nous avons sélectionné les catégories ayant le plus d'effectifs. En particulier, pour la variable *statut d'immigration*, la catégorie de référence choisie est la catégorie *natif*, pour la variable *niveau de formation des parents* nous avons choisi la catégorie *secondaire II* et pour la variable *aspirations de formation des parents* la catégorie *FPI*.

7.1.1. Redoublement et concept de soi verbal

Pour confirmer ou infirmer notre première hypothèse (H1.1), il faut d'abord vérifier que les conditions d'application du test de régression soient respectées, à commencer par les distances de Cook et de Mahalanobis.

En mesurant les distances de Cook et de Mahalanobis, nous vérifions l'existence de sujets aberrants (Barnett & Lewis, 1978; Cook & Weisberg, 1982; Field, 2018). En particulier, la distance de Cook est une mesure qui nous indique la présence de sujets extrêmes quand sa valeur maximale est supérieure à 1 (Cook & Weisberg, 1982). Dans notre cas, nous ne rencontrons pas de problèmes, puisque la valeur maximale de la distance de Cook est largement inférieure à 1.

Quant à la distance de Mahalanobis, elle nous indique la présence de sujets aberrants, lorsque les observations ont des valeurs particulièrement élevées (Barnett & Lewis, 1978). Comme la distance de Mahalanobis suit une distribution appelée chi-carré – dont les degrés de liberté correspondent au nombre de prédicteurs (Field, 2018) – pour identifier le seuil à partir duquel les valeurs sont considérées comme aberrantes, il faut calculer la valeur critique du chi-carré en fonction du degré de significativité souhaité (Barnett & Lewis, 1978). Pour ce faire, nous avons utilisé SPSS, qui, sur la base de nos huit prédicteurs et d'un niveau de signification de 0.01, nous a donné une valeur de 20.09, correspondant à la distance maximale de Mahalanobis, au-delà de laquelle les valeurs sont considérées comme aberrantes. Dans notre modèle de régression, 140 sujets présentent une valeur située entre 20.09 et 27.63. Ainsi, pour remédier à ce problème, nous avons essayé de répéter la régression en omettant les 140 sujets aberrants. Cependant, les résultats aboutissent toujours à des sujets ayant une valeur supérieure au seuil de 20.09, et la valeur du test ainsi que la qualité de la régression restent pratiquement inchangées. Ces résultats nous incitent donc à poursuivre notre analyse avec l'ensemble de l'échantillon.

Avant d'examiner les résultats de la prédiction, il convient encore de contrôler les valeurs du facteur d'inflation de variance (VIF). En particulier, le VIF permet de détecter la présence de multicolinéarité entre les prédicteurs d'un modèle de régression. La multicolinéarité se produit notamment lorsque les VI du modèle sont fortement corrélées entre elles (Field, 2018). Idéalement, le VIF devrait être égal à 1, indiquant une parfaite indépendance des prédicteurs. Lorsque la valeur augmente, il faut être prudents dans l'interprétation des coefficients bêta des prédicteurs. Concrètement, si le VIF dépasse une valeur de 10, cela signifie qu'il y a un sérieux problème de multicolinéarité (Bowerman & O'Connell, 1990, dans Field, 2018; Myers, 1990, dans Field, 2018). Dans notre cas, les VIF des prédicteurs sont tous proches de 1 (Tableau 4). Seulement les catégories *FPI* et *études de longue durée* de la variable *aspirations des*

parents ont des VIF légèrement plus élevés, mais en étant bien loin du seuil de 10, nous considérons qu'il n'y a pas de problèmes de multicolinéarité entre les prédicteurs. Donc cette condition du test est remplie.

Tableau 4

Prédiction du concept de soi verbal selon le redoublement et les variables de contrôle (n = 6795)

Variable	β	<i>t</i>	VIF
Redoublement (0 = jamais redoublé ; 1 = redoublé au moins une fois)	-.07	-5.73**	1.02
Genre (1 = fille ; 2 = garçon)	-.13	-11.16**	1.01
Statut migratoire (2 ^{ème} génération)	-.01	-0.59	1.20
Statut migratoire (1 ^{ère} génération)	-.02	-1.60	1.12
Niveau de formation des parents (école obligatoire)	-.02	-1.79	1.24
Niveau de formation des parents (tertiaire)	.01	0.95	1.20
Aspirations des parents (FPI)	-.04	-2.17*	2.37
Aspirations des parents (études de longue durée)	.03	1.73	2.43

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Enfin, nous vérifions la valeur du Durbin-Watson. Il s'agit d'un test qui indique si les résidus adjacents sont corrélés, et qui sert donc à vérifier que les erreurs soient indépendantes entre elles (Field, 2018). La valeur du test peut varier entre 0 à 4, où une valeur de 2 correspond à l'absence totale d'auto-corrélation, une valeur supérieure à 2 indique une corrélation négative et une valeur inférieure à 2 une corrélation positive. Les degrés de liberté du test dépendent du nombre de prédicteurs du modèle et du nombre d'observations (Durbin & Watson, 1951). La valeur du test de Durbin-Watson de notre modèle de prédiction est 1.98, ce qui nous semble signe d'indépendance des données. Cependant, nous n'avons pas des seuils critiques de référence, étant donné que nous avons des valeurs trop grandes pour les grilles de référence de Durbin et Watson (1951). Même si nous ne pouvons pas discuter ce résultat, nous pouvons constater que cette valeur est très proche de la valeur de 2, correspondant à une absence totale d'auto-corrélation. Ainsi nous pouvons supposer qu'il y n'ait pas de problème concernant cette condition du test.

Les conditions d'application du test étant vérifiées, nous pouvons procéder à l'interprétation des résultats du test inférentiel. Tout d'abord, nous pouvons affirmer que la prédiction est significative ($F_{(8,6786)} = 26.84$; $p < 1\%$), bien que sa qualité soit mauvaise ($R^2_{adj.} = .03$). Néanmoins, puisque le test est significatif, nous pouvons observer quels sont les prédicteurs significatifs et quel est leur poids dans notre modèle de régression. En particulier, nous constatons que seuls trois des onze prédicteurs sont significatifs et qu'ils ont tous un poids faible (Tableau 4).

En observant les résultats du Tableau 4, nous constatons que la variable ayant le plus de poids est le genre. Sa valeur négative nous suggère que les filles ont un concept de soi verbal plus élevé que les garçons. De même, la valeur négative de la variable *redoublement* nous suggère que les élèves qui ont redoublé au moins une fois à l'école obligatoire ont un concept de soi verbal plus faible que ceux qui n'ont jamais redoublé. En ce qui concerne les variables dummy, seule la catégorie *FPI* de la variable *aspirations des parents* s'est avérée significative. Son poids négatif nous communique que les élèves issus de parents qui ont des aspirations plus basses ont un concept de soi verbal plus faible par rapport à l'ensemble des autres élèves.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons confirmer notre hypothèse (H1.1) et affirmer que le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le niveau de concept de soi verbal des élèves en fin de scolarité obligatoire. Nous pouvons également ajouter qu'en plus du redoublement, le genre et le fait d'avoir des parents qui ont des aspirations de formation qui sont relativement basses, sont également des facteurs significatifs dans la prédiction. Cependant, nous tenons à souligner que la qualité de la prédiction est faible et que les prédicteurs en question n'ont que peu de poids dans le modèle testé. Ainsi, même si l'hypothèse est confirmée au niveau statistique, nous suggérons de considérer ces résultats avec prudence.

7.1.2. Redoublement et concept de soi mathématique

Pour confirmer ou rejeter notre première hypothèse (H1.1) nous devons également vérifier la prédiction du redoublement sur le concept de soi mathématique.

Là encore, nous commençons par vérifier que les distances de Cook et de Mahalanobis soient respectées. En ce qui concerne la distance de Cook, il n'y a pas de problèmes, car la valeur maximale est inférieure à 1. En ce qui concerne la distance de Mahalanobis, comme pour le concept de soi verbal, le seuil limite reste fixé à 20.09, car le nombre de prédicteurs est le même que l'équation du calcul d'auparavant. Là encore, il y a un problème, car 140 sujets présentent une valeur située entre 20.09 et 27.67. Ainsi, nous avons essayé de répéter le test

sans les 140 sujets aberrants, mais nous n'avons constaté aucune amélioration significative de la qualité de la prédiction ou du résultat du test. En outre, d'autres sujets extrêmes sont apparus.

Nous poursuivons alors avec l'ensemble de l'échantillon et vérifions que les VIF soient respectés. Là encore, nous remarquons que les catégories *études de longue durée* et *FPI* de la variable *aspirations des parents* ont des VIF un peu plus élevés par rapport aux autres prédicteurs. Cependant, nous considérons qu'il n'y a pas de problèmes, puisque toutes les valeurs sont loin du seuil problématique de 10 (Tableau 5).

Enfin, par rapport à la condition du test de Durbin-Watson, notre modèle a une valeur de 2.01. Comme nous avons déjà mentionné, nous n'avons pas des seuils critiques de référence, vue la grande taille de l'échantillon. Néanmoins, encore une fois nous pouvons constater que la valeur en question est très proche à la valeur idéale de 2. Nous supposons donc qu'il n'ait pas de problème d'auto-corrélation des résidus.

Tableau 5

Prédiction du concept de soi mathématique selon le redoublement et les variables de contrôle (n = 6794)

Variable	β	t	VIF
Redoublement (0 = jamais redoublé ; 1 = redoublé au moins une fois)	-.06	-4.99**	1.02
Genre (1 = fille ; 2 = garçon)	.29	24.75**	1.01
Statut migratoire (2 ^{ème} génération)	.01	0.64	1.20
Statut migratoire (1 ^{ère} génération)	.01	1.09	1.12
Niveau de formation des parents (école obligatoire)	.02	1.27	1.24
Niveau de formation des parents (tertiaire)	.04	2.78**	1.20
Aspirations des parents (FPI)	-.09	-4.81**	2.36
Aspirations des parents (études de longue durée)	-.04	-2.01*	2.43

* $p < .05$; ** $p < .01$

Les conditions du test étant remplies, nous poursuivons avec la description des résultats du test de régression. Tout d'abord, nous constatons que le test est significatif ($F_{(8,6785)} = 84.78$; $p < 1\%$), mais que la qualité de la prédiction est très faible ($R^2_{adj.} = .09$).

Puisque la prédiction est significative, nous pouvons décrire quels prédicteurs sont significatifs et quel est leur poids dans le modèle. En particulier, cinq des huit prédicteurs sont significatifs : *redoublement*, *genre*, *formation des parents au niveau tertiaire*, *aspirations des parents pour la FPI* et *aspirations des parents pour des études de longue durée* (Tableau 5).

Ces résultats nous montrent que la variable ayant le poids le plus important est le genre. En particulier, la pondération positive de la variable nous confirme que les garçons ont un concept de soi mathématique plus fort que les filles. Ensuite, nous constatons que les élèves qui ont redoublé au moins une fois à l'école obligatoire ont un concept de soi mathématique plus faible que ceux qui n'ont jamais redoublé, la variable ayant un poids négatif. En ce qui concerne les variables dummy, nous constatons que les élèves issus de parents ayant un niveau de formation tertiaire ont un concept de soi mathématique plus élevé que les autres élèves. En outre, nous observons que les aspirations des parents en termes de FPI ont un impact négatif sur le concept de soi mathématique. De manière similaire, les aspirations des parents pour des études de longue durée ont également un effet négatif significatif, bien que moins prononcé que les précédents.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons donc confirmer notre hypothèse (H1.1) et affirmer que le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le niveau de concept de soi mathématique des élèves en fin de scolarité obligatoire. De plus, nous pouvons ajouter que le genre, les parents avec un niveau de formation élevé et les aspirations des parents en générale, sont tous également des facteurs contextuels et personnels ayant un impact significatif sur la prédiction du concept de soi mathématique. Cependant, nous rappelons que la qualité de la prédiction, bien que significative, est très faible et que le seul prédicteur ayant un poids modéré est le genre. Ainsi, bien que l'hypothèse ait été confirmée au niveau statistique, nous préférons suggérer de considérer ces résultats avec prudence, surtout lors d'une généralisation dans la réalité pratique.

7.1.3. Redoublement et SEP académique

Pour confirmer ou infirmer notre deuxième hypothèse (H1.2), il faut d'abord vérifier que les conditions d'application du test de régression soient respectées, à commencer par les distances de Cook et de Mahalanobis.

Nous avons procédé à vérifier les conditions du test de régression, en commençant par les distances de Cook et de Mahalanobis. Pour ce qui concerne la distance de Cook, il n'y a aucun problème, puisque la valeur maximale est inférieure à 1. Pour la distance de Mahalanobis, nous avons encore notre seuil de référence à 20.09, puisque le nombre de prédicteur est toujours de 8. Là encore, nous avons un problème, puisque 141 sujets présentent une valeur située entre 20.09 et 27.16. Ainsi, nous avons essayé de refaire l'analyse en enlevant ces 141 sujets, mais d'autres sujets aberrants apparaissent de nouveau, et ni la qualité ni le résultat du test ne changent de manière significative.

Nous poursuivons la vérification des conditions du test avec l'ensemble de l'échantillon en observant les VIF des prédicteurs. La plupart des VIF est proche de 1, tandis que ceux des catégories de la variable dummy *aspirations des parents* sont un peu plus élevées, même si toujours loin de la valeur problématique de 10 (Tableau 6). Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas de problème de multi-colinéarité.

Tableau 6

Prédiction du SEP académique selon le redoublement et les variables de contrôle (n = 6805)

Variable	β	t	VIF
Redoublement (0 = jamais redoublé ; 1 = redoublé au moins une fois)	-.12	-10.23**	1.02
Genre (1 = fille ; 2 = garçon)	.09	7.32**	1.01
Statut migratoire (2 ^{ème} génération)	<-.01	-0.16	1.20
Statut migratoire (1 ^{ère} génération)	-.02	-1.82	1.12
Niveau de formation des parents (école obligatoire)	-.02	-1.46	1.24
Niveau de formation des parents (tertiaire)	.07	5.76**	1.20
Aspirations des parents (FPI)	-.11	-5.93**	2.37
Aspirations des parents (études de longue durée)	.04	2.38*	2.43

* $p < .05$; ** $p < .01$

Enfin, en ce qui concerne la valeur du test de Durbin-Watson, nous avons une valeur de 2.03. Encore une fois, ce résultat est très proche de la valeur idéale de 2. Ainsi nous supposons qu'il n'ait aucun problème d'auto-corrélation des résidus.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons analyser les résultats de la régression. Premièrement, nous constatons que la prédiction est significative ($F_{(8,6796)} = 52.54$; $p < 1\%$), même si sa qualité est très mauvaise ($R^2_{adj.} = .06$). Puisque le test est significatif, nous vérifions quels prédicteurs sont significatifs et quel est leur poids dans le modèle de régression. En particulier cinq prédicteurs sont significatifs, à savoir : *redoublement*, *genre*, *formation des parents au niveau tertiaire*, *aspirations des parents pour la FPI* et *aspirations des parents pour des études de longue durée* (Tableau 6).

Bien que tous les prédicteurs aient un poids très faible, nous constatons que la variable ayant le poids le plus important est la variable *redoublement*, laquelle, avec son poids négatif, indique que les élèves ayant redoublé au cours de leur scolarité obligatoire ont un niveau de SEP académique plus faible que les élèves n'ayant jamais redoublé. Ensuite, la variable *genre* indique que les garçons ont un niveau de SEP académique plus élevé que les filles. Quant aux variables dummy, nous remarquons que les élèves issus de parents ayant un niveau de formation tertiaire ont un SEP académique plus fort que les autres élèves. Enfin, il est intéressant de noter que les élèves issus de parents n'ayant que des aspirations pour la FPI pour leurs enfants ont un niveau de SEP académique plus bas par rapport au reste des élèves ; respectivement les élèves issus de parents ayant des aspirations de formation ambitieuses en leur égard ont un niveau de SEP académique supérieur au reste des élèves. Ce dernier résultat nous communique une information importante, suggérant que plus le niveau d'ambition des parents est élevé, plus le SEP académique des élèves est fort.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons accepter notre hypothèse (H1.2) et confirmer que le redoublement à l'école obligatoire prédit négativement le niveau de SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire. Nous pouvons également ajouter que le genre, le niveau de formation des parents et le niveau d'aspirations des parents pour la formation de leurs enfants sont tous des facteurs supplémentaires qui jouent un rôle important dans la prédiction. Cependant, nous tenons à rappeler que la qualité de la prédiction, bien que significative, est mauvaise et que le poids des prédicteurs est faible. Donc, si au niveau statistique nous pouvons accepter notre hypothèse, nous suggérons de considérer nos conclusions avec prudence.

7.2. Lien entre redoublement, aspirations de formations, concepts de soi académiques et SEP académique

À travers notre QR2 (« *Quel type de lien existe-t-il entre le redoublement à l'école obligatoire, le concept de soi académique, le SEP académique et les aspirations de formation à l'avenir ?* »), nous voulons d'abord comprendre si l'expérience de redoublement vécue dans le passé est liée aux aspirations des jeunes qui ont terminé leur parcours de scolarité obligatoire il y a trois années. En particulier, les jeunes peuvent aspirer soit à terminer leur formation au niveau secondaire II – aspirant donc à une formation de courte durée – soit aspirer à obtenir un diplôme de formation du niveau tertiaire – aspirant ainsi à une formation de longue durée. Ensuite, si nous trouvons un résultat significatif quant à cette relation, nous approfondirons le lien entre ces variables, en vérifiant si le concept de soi verbal, le concept de soi mathématique ou le SEP académique ont un effet de médiation sur la prédiction des aspirations. Ainsi, nous allons présenter nos résultats selon trois hypothèses de recherche.

H2.1. *Le redoublement à l'école obligatoire est en lien avec les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

Comme les études antérieures ont été menées dans une seule région linguistique, nous allons vérifier notre hypothèse en présentant les résultats de manière distincte pour chaque région (germanophone, francophone et italophone). Nous rappelons que notre VD (*aspirations de formation*) et notre VI (*redoublement*) sont des variables nominales dichotomiques, c'est pourquoi nous avons mené des tests chi-carré.

En ce qui concerne la région germanophone, le résultat du test s'est avéré significatif ($\chi^2_{(1)} = 38.74$; $p < 1\%$). Le coefficient Phi ($\phi = -.13$; $p < 1\%$) et le coefficient de contingence ($C = .13$; $p < 1\%$) nous indiquent cependant que le lien entre les deux variables est faible.

En comparant les effectifs observés aux effectifs théoriques (Tableau 7), nous constatons que les élèves ayant redoublé sont surreprésentés dans les aspirations pour le niveau de formation secondaire II et sous-représentés dans les aspirations pour le niveau de formation tertiaire. L'inverse se produit pour les élèves qui n'ont jamais redoublé à l'école obligatoire.

Tableau 7

Tableau croisé entre les variables « redoublement » et « aspirations de formation » pour la région germanophone de la Suisse ($n = 2283$)

Niveau aspiré	Effectif	Jamais redoublé	Redoublé au moins une fois
Secondaire II	Observé	350	95
	Théorique	389	56
Tertiaire	Observé	1646	192
	Théorique	1607	231

Quant à la région francophone, le résultat du test s'est avéré significatif également ($\chi^2_{(1)} = 27.44$; $p < 1\%$). Toutefois, le coefficient Phi ($\phi = -.18$; $p < 1\%$) et le coefficient de contingence ($C = .18$; $p < 1\%$) nous confirment que ce lien est faible.

En comparant les effectifs observés et théoriques (Tableau 8), nous constatons que les redoublants sont sous-représentés dans les aspirations pour le niveau tertiaire, mais surreprésentés dans les aspirations pour le niveau secondaire II. L'inverse est observé pour les élèves qui n'ont jamais redoublé.

Tableau 8

Tableau croisé entre les variables « redoublement » et « aspirations de formation » pour la région francophone de la Suisse ($n = 855$)

Niveau aspiré	Effectif	Jamais redoublé	Redoublé au moins une fois
Secondaire II	Observé	137	50
	Théorique	160	28
Tertiaire	Observé	592	76
	Théorique	570	98

Enfin, pour la région italophone ($n = 177$), le test n'a pas été conduit étant donné qu'un effectif théorique du tableau croisé est inférieur à 5, ce qui est en contradiction avec les conditions du test.

Sur la base de ces tests, nous pouvons accepter notre hypothèse (H2.1) et affirmer qu'il y a un lien entre le redoublement à l'école obligatoire et le niveau d'aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire, et cela tant pour la région germanophone que pour la région francophone. En particulier, les élèves ayant redoublé dans le passé, ont montré des aspirations de formation moins ambitieuses par rapport aux pairs qui n'ont jamais redoublé à l'école obligatoire. Néanmoins, nous tenons à préciser que ces liens sont faibles, comme l'indiquent les coefficients de Phi et de contingence des deux chi-carrés. En outre, l'hypothèse n'a pas pu être vérifiée pour la région italophone.

H2.2. *Le SEP académique à la fin de la scolarité obligatoire a un effet médiateur sur le lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mené un test de médiation en utilisant le modèle 4 de l'extension PROCESS de Hayes (2018, dans Field, 2018) pour SPSS. Il s'agit notamment d'un instrument avec une variété de fonctions écrites par Hayes et Matthes (2009, dans Field, 2018) ainsi que par Preacher et Hayes (2004, 2008, dans Field, 2018) destinés aux analyses de modération et de médiation. L'extension ne permet pas de vérifier la différence selon des sous-échantillons, ainsi nous avons testé l'effet de prédiction sur la partie de l'échantillon ayant répondu aux questions mesurant les variables concernées ($n = 3'313$).

Nous rappelons que l'objectif était de vérifier si le niveau de SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire a un effet médiateur sur la relation entre le fait d'avoir redoublé ou pas à l'école obligatoire (VI) et la typologie d'aspirations de formation que les élèves ont à la troisième année de formation au secondaire II (VD), lesquels peuvent aspirer soit à terminer leurs études au secondaire II, soit à poursuivre leurs études dans le niveau tertiaire.

Premièrement, nous constatons que le redoublement a un lien négatif significatif avec le SEP académique ($\beta = -.25$; $p < .001$; $SE = .04$) et un effet de prédiction direct significatif sur les aspirations de formation ($\beta = -.78$; $p < 0.001$; $SE = .12$), ce qui est cohérent avec l'interprétation des résultats du test du chi-carré pour l'hypothèse précédente, ayant montré un lien négatif entre ces deux variables (H2.1). Pour mieux comprendre ce résultat, nous pouvons approfondir l'analyse en calculant l'odds ratio (OR). En effet, Field (2018) explique que si un OR est supérieur à 1, la probabilité qu'un événement se produise est élevée. Au contraire, si un OR est inférieur à 1, la probabilité est réduite. Dans notre cas, selon l'OR calculé ($OR =$

0.45), les élèves ayant redoublé ont moins de chances d'aspirer à une formation de niveau tertiaire qu'à une formation de niveau secondaire II.

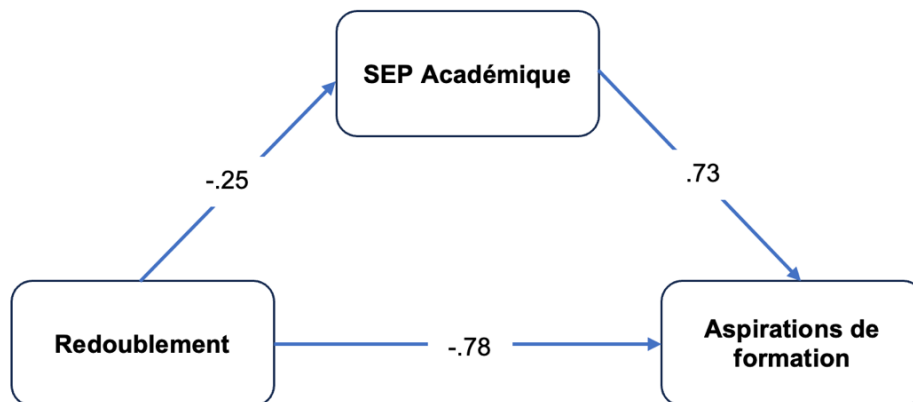
En même temps, le modèle montre que le SEP académique a un effet de prédiction positif sur les aspirations de formation ($\beta = .73$; $p < .001$; $SE = .06$). Ainsi, une augmentation du niveau de SEP académique est associée à une augmentation de la probabilité qu'un élève aspire conclure une formation de niveau tertiaire plutôt qu'une formation de niveau secondaire II (OR = 2.08). De manière spécifique, l'augmentation d'un point sur l'échelle du SEP académique est liée à un doublement de l'aspiration à suivre une formation de niveau tertiaire (Figure 6).

Pour le présent modèle, nous rapportons également les valeurs de Cox & Snell ($R^2 = .07$) et de Nagelkerke ($R^2 = .11$), qui indiquent sa qualité d'ajustement. Il convient toutefois de préciser que ces indices ne peuvent être interprétés comme le R^2 d'une régression linéaire, car ils ne peuvent pas être utilisés pour expliquer la variance de la variable dépendante, étant donné qu'il ne s'agit pas d'indices standardisés comme dans le cas d'une régression linéaire. En fait, la valeur de Cox & Snell est problématique, car sa valeur maximale ne va que jusqu'à 0.75. L'indice de Nagelkerke est basé sur celui de Cox & Snell mais l'ajuste de manière que sa valeur maximale puisse atteindre 1.00 (Cohen et al., 2003). Toutefois, selon Hosmer et Lemeshow (2000, dans Cohen et al., 2003), le R^2 de la régression logistique est généralement plus petit que le R^2 des modèles de régression linéaire, ce qui peut conduire à une mauvaise interprétation des résultats de la régression logistique, en particulier dans le cas où cela semble indiquer un mauvais ajustement du modèle. Par conséquent, nous présentons les indices de Cox & Snell et de Nagelkerke, mais nous nous abstenons d'interpréter la qualité de la prédiction afin d'éviter d'éventuels biais et nous préférons nous concentrer uniquement sur l'interprétation des OR.

Enfin, le modèle nous informe sur l'effet de prédiction indirect du redoublement sur les aspirations de formation, autrement dit sur l'effet de médiation du SEP académique dans ce lien. Comme l'intervalle de confiance (CI) *Bootstrap* dérivé de 5'000 échantillons (BCa) ne comprend pas le 0 (Field, 2018), nous pouvons affirmer que l'effet de prédiction indirect est significatif ($\beta = -.18$; 95% BCa CI [-0.25, -0.11]). En particulier, selon l'OR calculé (OR = 0.84), les redoublants ont moins de chances d'aspirer à fréquenter une formation de niveau tertiaire qu'une formation de niveau secondaire II.

Figure 6

Modèle de prédiction des aspirations de formation selon le redoublement et le SEP académique



Ainsi, sur la base de ces résultats, nous acceptons notre hypothèse de départ (H2.2). Le modèle testé nous confirme que le niveau de SEP académique à la fin du parcours scolaire obligatoire a bien un effet de médiation dans la prédiction du redoublement à l'école obligatoire sur les aspirations de formation trois années après l'achèvement de l'école obligatoire.

H2.3. *Le concept de soi académique à la fin de la scolarité obligatoire a un effet médiateur sur le lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

Comme nous avons fait pour le SEP académique, nous avons vérifié si le niveau de concept de soi (verbal et mathématique) des élèves en fin de scolarité obligatoire a un effet de médiation sur le lien entre le redoublement à l'école obligatoire (VI) et la typologie d'aspirations de formation que les élèves ont trois années après avoir terminé l'école obligatoire (VD). De manière spécifique, nous avons d'abord testé le modèle pour le concept de soi verbal ($n = 3'308$) et ensuite pour le concept de soi mathématique ($n = 3'307$).

Concept de soi verbal comme médiateur

Premièrement, nous constatons que le redoublement a un lien négatif significatif avec le concept de soi verbal ($\beta = -.21$; $p < .001$; $SE = .05$) et un effet de prédiction direct significatif sur les aspirations de formation ($\beta = -.85$; $p < .001$; $SE = .11$). En particulier, selon l'OR calculé (OR = 0.43), les élèves ayant redoublé à l'école obligatoire ont moins de chances d'aspirer à une formation de niveau tertiaire qu'à une formation de niveau secondaire II.

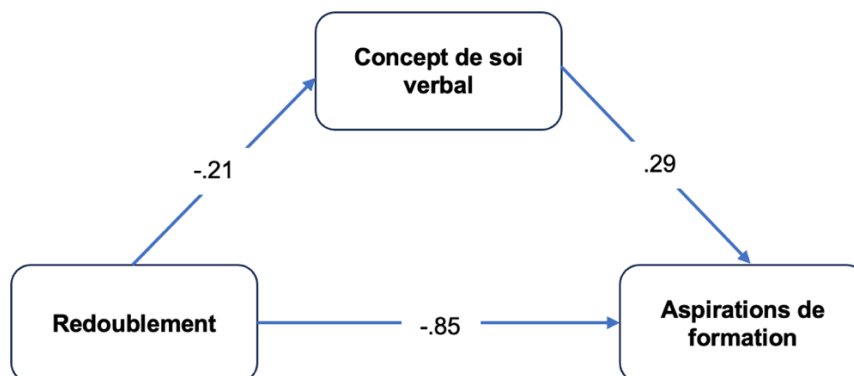
En même temps, nous constatons que le concept de soi verbal a un effet de prédiction positif sur les aspirations de formation ($\beta = .29$; $p < .001$; $SE = .05$). Ainsi, une augmentation du niveau de concept de soi verbal est associée à une augmentation de la probabilité qu'un élève aspire conclure une formation de niveau tertiaire plutôt qu'une formation de niveau secondaire II (OR = 1.34). De manière spécifique, l'augmentation d'un point sur l'échelle du concept de soi verbal augmente 1.34 fois l'aspiration à suivre une formation de niveau tertiaire.

Nous pouvons également reporter les valeurs de Cox & Snell ($R^2 = .03$) et de Nagelkerke ($R^2 = .05$).

Enfin, le modèle nous informe sur l'effet de prédiction indirect du redoublement sur les aspirations de formation, autrement dit sur l'effet de médiation du concept de soi verbal dans ce lien. Comme l'intervalle de confiance *Bootstrap* dérivé de 5'000 échantillons ne comprend pas le 0, nous pouvons affirmer que l'effet de prédiction indirect est significatif ($\beta = -.06$; 95% BCa CI [-0.10, -0.03]). Selon l'OR calculé (OR = 0.94), les élèves ayant redoublé ont moins de chances d'aspirer à une formation de niveau tertiaire qu'à une formation de niveau secondaire II.

Figure 7

Modèle de prédiction des aspirations de formation selon le redoublement et le concept de soi verbal



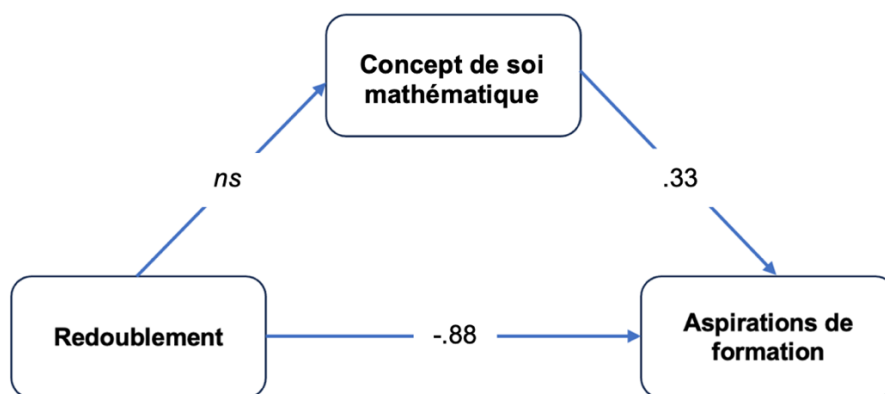
Ainsi, sur la base de ces résultats, nous acceptons notre hypothèse de départ (H2.3). Le modèle testé nous confirme que le concept de soi verbal à la fin du parcours scolaire obligatoire a bien un effet de médiation dans la prédiction du redoublement à l'école obligatoire sur les aspirations de formation trois années après l'achèvement de l'école obligatoire.

Concept de soi mathématique comme médiateur

Bien que dans ce modèle les aspirations de formation soient significativement prédites en fonction du redoublement ($\beta = -.88$; $p < .001$; $SE = .11$) et du concept de soi mathématique ($\beta = .33$; $p < .001$; $SE = .05$), le lien entre le redoublement et le concept de soi mathématique n'est pas significatif ($\beta = -.09$; ns ; $SE = .05$) (Figure 8).

Figure 8

Prédiction des aspirations de formation selon le redoublement et le concept de soi mathématique



Ainsi, comme ce lien n'est pas significatif, nous ne pouvons pas tester l'effet de prédiction indirect du redoublement sur les aspirations de formation. Nous informons donc notre hypothèse de départ (H2.3) et concluons que le concept de soi mathématique n'a pas d'effet de médiation dans la prédiction du redoublement à l'école obligatoire sur les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.

8. Discussion et implications des résultats

8.1. Redoublement et perceptions de soi

Notre première question de recherche visait à tester la prédiction des perceptions de soi par le redoublement à l'école obligatoire. En particulier, nous avons analysé l'effet de la mesure de redoublement sur le concept de soi verbal, le concept de soi mathématique et sur le SEP académique, tous mesurés à la fin de la scolarité obligatoire. Nous allons discuter nos résultats d'abord en ce qui concerne la première hypothèse (H1.1) et ensuite la deuxième (H1.2), en lien avec notre première QR.

H1.1. *Le redoublement à l'école obligatoire prédit de manière négative le concept de soi académique des élèves en fin de scolarité obligatoire.*

Concernant les concepts de soi académiques, nous avons obtenus des résultats significatifs aux deux tests de prédiction (régressions linéaires multiples). En particulier, nous avons trouvé que le redoublement à l'école obligatoire prédit de manière négative le concept de soi verbal et le concept de soi mathématique à la fin de la scolarité obligatoire. Ces résultats sont en accord avec les conclusions d'autres recherches portant sur le concept de soi académique (Bless et al., 2005; Klapproth et al., 2016; Kretschmann et al., 2019; Martin, 2011; Peixoto et al., 2016; Postigo et al., 2022; Rosário et al., 2013; Vandelannote & Demanet, 2021; Wu et al., 2010), bien que nos résultats soient spécifiques aux deux concepts de soi (verbal et mathématique), contribuant de manière innovante à la recherche. En effet, bien que des recherches antérieures aient souligné l'importance de séparer les deux concepts de soi académiques (Marsh & Shavelson, 1985), nous avons mesuré que l'impact du redoublement est négatif sur les deux concepts de soi à la fois. Ainsi nous avons pu confirmer notre hypothèse de départ, en affirmant que le redoublement à l'école obligatoire prédit de manière négative le niveau de concept de soi verbal et mathématique des élèves en fin de scolarité obligatoire.

Cette conclusion est importante, car elle nous fait réaliser que l'impact du redoublement à l'école ne doit pas être sous-estimé. Elle nous permet également de souligner l'importance de soutenir émotionnellement et psychologiquement les élèves dans cette situation, dans le but de promouvoir et de maintenir un niveau de concept de soi académique positif. En effet, nous avons vu dans les recherches antérieures que le concept de soi académique est une variable qui exerce un impact significatif sur le parcours scolaire des élèves (Marsh, 2016). Nous avons découvert qu'à la suite d'auto-évaluations, des réponses affectives se déclenchent et qui ont

un impact sur le comportement des personnes. En particulier, une perception positive de ses capacités peut inciter un élève à s'engager davantage dans les activités scolaires, à participer plus activement en classe et à persévérer face aux défis (Bong & Skaalvik, 2003). Les élèves qui ont un niveau de concept de soi académique élevé obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires par rapport aux élèves qui ont un concept de soi académique plus faible (Marsh, 2016).

Nous pouvons expliquer les résultats obtenus sur la base des conclusions de Bong et Skaalvik (2003) et de Marsh et al. (2019). En effet, si le concept de soi est un facteur qui influence le comportement d'un individu, l'inverse se produit également. Ainsi, les actions entreprises et les expériences vécues impactent les perceptions de soi, tels que le concept de soi (Marsh et al., 2019). À cet égard, Bong et Skaalvik (2003) affirment que le redoublement est perçu comme un échec de la part des élèves, devenant une expérience qui impacte négativement leur motivation et leur comportement futur. Ainsi, selon nous il est possible que les élèves redoublants de notre échantillon aient montré un niveau de concept de soi (tant verbal que mathématique) inférieur par rapport aux élèves n'ayant jamais redoublé parce qu'ils ont vécu le redoublement comme une expérience négative, ayant affecté leur sphère psycho-émotionnelle. En particulier, nous supposons que cela les ait amenés à se percevoir moins compétents et à croire moins en leurs capacités en milieu scolaire.

Si les deux modèles de prédiction concordent en ce qui concerne la prédiction des deux concepts de soi sur la base du redoublement, il y a cependant des différences quant aux variables de contrôle.

Premièrement, les deux modèles ont montré que le genre est une variable prédictive du niveau de concept de soi académique des élèves en fin de scolarité obligatoire. En particulier, pour ce qui concerne le concept de soi verbal, le genre est le prédicteur avec le plus de poids dans le modèle, de même pour le concept de soi mathématique rapporté à son modèle. Il est intéressant de constater que les deux poids ont des valeurs différentes : le poids de la prédiction selon le genre pour le concept de soi verbal est négatif ($\beta = -.13$), tandis que le poids de la prédiction selon genre pour le concept de soi mathématique est positif ($\beta = .29$). Ces résultats indiquent que selon le genre, le niveau de concept de soi académique est différent et, que cela diffère selon le type de concept de soi. En particulier pour le concept de soi verbal ce sont les filles à avoir un niveau plus élevé, tandis que pour le concept de soi mathématique c'est l'inverse. En outre, le poids du prédicteur pour le concept de soi mathématique est deux fois plus fort que celui pour le concept de soi verbal, soulignant que la prédiction du genre est plus forte pour le concept de soi mathématique que pour le concept de soi verbal. Ces résultats sont congruents avec les conclusions de Marsh (1989), lequel a également démontré que les garçons ont un concept de soi mathématique plus fort, mais un concept de soi verbal plus

faible que les filles. D'autres chercheurs ont aussi trouvé ces mêmes résultats (Heyder et al., 2017; Mejía-Rodríguez et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2004). Ces résultats nous amènent à supposer l'existence de stéréotypes de genre au sein de l'école. En effet, Skaalvik et Skaalvik (2004) ont démontré que les mathématiques sont perçues comme un domaine masculin, tandis que les langues comme un domaine féminin. Pour cela, les garçons se perçoivent normalement académiquement plus forts que les filles dans les mathématiques, même si sur le plan des performances il n'y a pas de différences significatives (Skaalvik & Skaalvik, 2004). Ainsi, selon nous la recherche en sciences de l'éducation doit se pencher davantage sur cet aspect, surtout en considérant que, d'après nos résultats, le genre a un pouvoir prédictif plus important que le redoublement sur les deux concepts de soi. Nous considérons important de poursuivre la recherche dans cette direction afin de proposer des solutions appropriées, susceptibles de remédier aux stéréotypes de genre à l'école et réduire ainsi l'écart dans les perceptions de soi, dans le but de promouvoir l'égalité des chances à ce niveau de formation.

Ensuite, les deux modèles ont montré un impact significatif des aspirations des parents. En particulier, il est ressorti que les élèves qui ont des parents moins ambitieux, aspirant à ce qu'ils terminent une FPI, sont également ceux qui ont un niveau de concept de soi inférieur par rapport au reste des élèves : cela tant pour le concept de soi verbal que pour le concept de soi mathématique. Ceci relève l'importance d'un soutien parental élevé et d'encouragements pour le développement personnel et académique des enfants. Selon nous, les politiques éducatives devraient donc viser à sensibiliser et à impliquer les parents afin d'élever leurs aspirations pour le parcours formatif des leurs enfants.

En outre, pour le concept de soi mathématique nous observons que les aspirations des parents pour des études de longue durée ont également un effet de prédiction négatif. Comme le poids de ce prédictif ($\beta = -.04$) est plus faible par rapport au poids du prédictif mesurant les aspirations des parents pour la FPI ($\beta = -.09$), nous pouvons supposer que plus les aspirations des parents sont ambitieuses, plus le concept de soi mathématique des élèves est élevé. En même temps, le caractère négatif de la prédiction du niveau d'aspirations pour des études de longue durée est un résultat intéressant à nos yeux, car il est contraire aux conclusions de Marchant et al. (2001) et de Buchmann et al. (2021). En effet, ces chercheurs ont trouvé que les aspirations élevées des parents auraient un effet de prédiction positif sur les perceptions de soi des élèves (Marchant et al., 2001) et notamment sur leur concept de soi académique (Buchmann et al., 2021). Par ailleurs, en ce qui concerne le concept de soi verbal, l'effet des parents qui aspirent à ce que leurs enfants poursuivent des études de longue durée n'est pas significatif. À ce sujet, nous soulignons une considération de Buchmann et al. (2021), qui observent que le niveau d'aspirations des parents diffère selon le genre des enfants. En

particulier, les aspirations des parents tendent à être plus ambitieuses si leurs enfants sont des garçons (Buchmann et al., 2021). C'est peut-être pour cela que cet effet n'est pas significatif dans la prédiction du concept de soi verbal, ce facteur étant généralement plus élevé chez les filles (Marsh, 1989). Néanmoins, d'autres recherches à cet égard sont nécessaires à nos yeux, afin d'approfondir ces dynamiques complexes et de mieux comprendre comment les aspirations parentales influencent différemment le concept de soi mathématique et le concept de soi verbal selon le genre des élèves.

En lien avec les caractéristiques des parents, nous avons trouvé que le niveau de formation des parents a un effet significatif sur le concept de soi mathématique. En particulier, les enfants issus de parents ayant obtenu un diplôme de niveau de formation tertiaire ont un concept de soi mathématique plus élevé que les autres élèves. Ce résultat concorde avec les résultats de la recherche de Buchmann et al. (2021), selon lesquels plus le niveau de formation des parents est élevé, plus le niveau de concept de soi académique le sera. En effet, les chercheurs affirment que les parents avec un niveau de formation élevé sont généralement plus impliqués dans la scolarité de l'élève, l'incitant davantage à s'investir dans les activités scolaires et ayant un effet positif sur leur concept de soi (Buchmann et al., 2021). Nous pensons donc qu'il serait nécessaire de mettre en place des initiatives visant à encourager l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, en particulier ceux ayant un niveau de formation plus faible, afin de renforcer le concept de soi mathématique des élèves et de réduire les disparités liées au niveau de formation des parents.

Ensuite, le statut migratoire représente la seule variable non-significative de nos deux prédictions portant sur les concepts de soi. Cela signifie que le statut migratoire n'a aucun impact sur le concept de soi académique des élèves, ni sur le concept de soi verbal, ni sur le concept de soi mathématique. Il s'agit d'un résultat intéressant, en contraste avec les conclusions des recherches de Buchmann et al. (2021), Céspedes et al. (2021) et de Stanat et Christiansen (2006). Par exemple, ces chercheurs ont montré que les enfants de parents migrants ont un niveau de concept de soi académique inférieur par rapport aux élèves natifs de la Suisse (Buchmann et al., 2021). Au contraire, d'autres chercheurs ayant mené une étude similaire en Chili ont trouvé que les élèves migrants ont un niveau de concept de soi académique supérieur aux élèves natifs (Céspedes et al., 2021). De même, les résultats de l'enquête PISA 2003 (Stanat & Christiansen, 2006) ont montré que les élèves immigrés de première et deuxième génération des pays de l'OCDE ont un niveau de concept de soi mathématique supérieur ou similaire à celui des élèves natifs. En particulier, les résultats ont montré qu'en Suisse ce sont les élèves immigrés de première génération qui montrent un niveau de concept de soi mathématique plus élevé que les élèves natifs (Stanat & Christiansen, 2006). Cependant, nos analyses ne confirment aucune de ces différences et le

statut migratoire dans nos résultats n'est pas une variable qui prédit le niveau de concept de soi académique (verbal et mathématique) des élèves en fin de scolarité obligatoire. Ceci pourrait s'expliquer par la présence d'un biais dans notre recherche, lié à la taille des groupes. En effet, le nombre d'élèves dans chaque catégorie (élèves natifs, élèves immigrés de 1^{ère} génération, élèves immigrés de 2^{ème} génération) n'est pas équilibré. Cela peut affecter la puissance statistique des analyses, parce qu'un groupe plus petit aura une variabilité plus grande et une estimation moins précise, ce qui peut rendre plus difficile la détection d'effets significatifs (Field, 2018). En outre, nous pouvons supposer que d'autres facteurs, peut-être plus en lien avec le concept de soi verbal, pourraient expliquer davantage la prédiction de son niveau, tels que la langue parlée à la maison ou le statut socioéconomique. Néanmoins, nous suggérons de poursuivre la recherche, par exemple en étudiant si le statut de migration a un impact sur le concept de soi verbal selon le canton de scolarisation ou afin de détecter de potentielles autres variables ayant un poids plus important dans la prédiction du concept de soi verbal.

Enfin, nous voulons réfléchir au fait que ces prédictions sont de mauvaise qualité. De plus, comme nous l'avons vu, le poids de la plupart des prédicteurs, bien que significatif, est presque nul, ce qui nous amène à nous interroger sur la validité de nos résultats, et sur la possibilité que d'autres facteurs aient un impact bien plus important sur la prédiction du concept de soi académique des élèves. Comme nous le verrons, il s'agit d'une limitation de notre recherche qui sera discutée dans le chapitre approprié.

H1.2. *Le redoublement à l'école obligatoire prédit de manière négative le niveau de SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire.*

En ce qui concerne le SEP académique, notre modèle de prédiction était également significatif, ce qui nous amène à confirmer que le redoublement à l'école obligatoire prédit de manière négative le niveau de SEP académique à la fin de la scolarité obligatoire. De même, ce résultat concorde avec les résultats des études antérieures (Cosnefroy & Rocher, 2005; Rosário et al., 2013; Van Canegem et al., 2023), lesquelles rapportent l'effet négatif de la mesure sur le niveau de SEP académique. Ainsi, sur la base de ces résultats, nous pouvons accepter notre deuxième hypothèse (H1.2), même si, encore une fois, la qualité de la prédiction est faible, de même que les poids de nos prédicteurs significatifs (tant le redoublement que les variables de contrôle).

Nous avons vu que les expériences passées, en particulier les succès et les échecs, développent et modifient le SEP d'un individu de manière différente. En particulier, les succès favorisent le développement d'un SEP fort et stable, tandis que les échecs sont des

expériences préjudiciables au facteur en question (Bandura, 1997; Lecomte, 2004). Il est donc probable qu'en milieu scolaire, un redoublement soit perçu comme une expérience d'échec par les élèves, ayant un impact négatif sur leur SEP académique (Alexander et al., 2003; Cosnefroy & Rocher, 2005; Jimerson, 2001; Rosário et al. 2013). Cela peut donc être une première explication de notre résultat, qui selon nous vient souligner l'importance des expériences scolaires dans la formation du SEP académique et la nécessité de mettre en œuvre des stratégies de soutien adaptées pour les élèves confrontés à des difficultés scolaires, afin de minimiser les effets négatifs et de favoriser le renforcement de leur SEP académique. Une autre explication du résultat évoqué peut être trouvée dans le processus de comparaison sociale. Si le SEP d'un élève varie en fonction de sa propre performance (face au succès il augmente, face à l'échec il diminue), il varie également en fonction de l'expérience des autres (Bandura, 1996; Lecomte, 2004). En particulier, le fait d'échouer tout en sachant que des personnes similaires (des pairs à l'école) ont réussi dans la même situation et que notre performance a donc été dépassée, peut avoir un impact négatif sur notre SEP académique (Bandura, 2007 ; Lecomte, 2004). D'où l'importance d'après nous de mettre en place des stratégies de soutien spécifiques pour les élèves redoublants, tant au niveau émotionnel que scolaire. Par exemple, en fournissant un accompagnement psychologique pour les aider à surmonter les sentiments de découragement et à persévérer face aux défis scolaires, outre en instaurant un climat positif dans la classe, sans compétition entre les élèves, pour atténuer les processus de comparaison sociale négatifs.

Étant donné que les jeunes ont changé de contexte scolaire (en passant du degré scolaire obligatoire au post-obligatoire, avec de nouveaux pairs, de nouveaux enseignants et un niveau de difficulté accru des matières scolaires), il est inévitable de penser que leur SEP académique ait pu évoluer. Cependant, nous avons montré que l'effet significatif du redoublement persiste au fil des années, même si cela a eu lieu longtemps dans le passé et en tenant compte du fait que nous avons mesuré le niveau de SEP académique à la fin de l'école obligatoire, puis trois ans plus tard. Nous estimons donc que ce résultat peut avoir des implications importantes pour les politiques éducatives. En effet, nous avons vu que le SEP académique est une variable très importante, car elle affecte différents aspects de la vie scolaire, tels que la capacité de raisonnement, les sentiments, la motivation, et même la réussite scolaire (Bandura, 1994, 1997, 2007; Galand & Vanlede, 2004; Marsh et al., 2019). Bandura (1986) a montré que les élèves ont tendance à s'engager et à persévérer dans des activités où ils se sentent les plus efficaces et où ils éprouvent une satisfaction personnelle. Les apprenants ayant un niveau élevé de SEP académique sont plus engagés, plus persévérants et ont un niveau remarquable de résilience, en particulier face à des défis et des obstacles importants (Bandura, 1993). En revanche, les apprenants dont le SEP est faible ont tendance à éviter les situations complexes

où ils craignent l'échec (Bandura, 1993; Vandelannote & Demanet, 2021). Ainsi, le SEP semble influencer les décisions à prendre en milieu scolaire (Van Canegem et al., 2023). Nous comprenons donc l'importance de développer et de maintenir un SEP académique fort et positif chez les élèves de notre système scolaire. Il est important de prendre conscience de ce résultat et de chercher des mesures pour prévenir une détérioration du SEP académique, qui peut à son tour avoir un impact sur le parcours éducatif des jeunes et sur leur avenir en général.

Même si nous avons vérifié l'existence d'un effet négatif du redoublement sur le niveau de SEP académique à la fin de la scolarité obligatoire, notre modèle de prédiction nous a montré que d'autres variables contextuelles et personnelles ont également un poids dans la prédiction.

Premièrement, le genre s'est avérée une des variables de contrôle significatives dans notre modèle de prédiction. De manière spécifique, d'après nos résultats les garçons ont tendance à avoir un niveau de SEP académique plus fort que les filles. Le même résultat a été trouvé par d'autres chercheurs, à des degrés scolaires différents (Jamil, 2018; Joët & Bressoux, 2010). En particulier, Joët et Bressoux (2010) ont trouvé que, face à des tâches scolaires, les filles ont un niveau de SEP académique plus faible que les garçons, et cela même lorsque les performances scolaires antérieures sont contrôlées. Cette différence pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. Premièrement, il semble que les garçons aient tendance à s'auto-féliciter plus facilement que les filles, lesquelles sont plus modestes quand elles s'auto-évaluent face à une tâche scolaire à accomplir (Wigfield et al., 1996). Ainsi, les garçons semblent davantage confiants, en pensant posséder des compétences qu'ils n'ont pas forcément et en surestimant celles qu'ils possèdent (Pajares, 2002). Cette différence entre les genres peut être attribuée à un construit social. En effet, filles et garçons semblent se conformer et réagir selon des stéréotypes de genre qu'ils perçoivent depuis leur plus jeune âge (Duru-Bellat, 1994). Ainsi, nous ne pouvons pas négliger le fait que l'environnement social et scolaire peut encourager l'adoption par les élèves de stéréotypes de genre, pouvant expliquer en partie pourquoi les filles se sentent moins compétentes que les garçons face à des tâches scolaires et cela malgré des performances similaires (Pajares, 2002).

Ensuite, nous avons trouvé que le niveau de formation des parents a également un poids dans la prédiction. En particulier, seul le niveau tertiaire des parents semble avoir un impact sur le SEP académique des élèves. Plus en détail, les élèves issus de parents ayant achevé une formation au niveau tertiaire ont un niveau de SEP académique plus élevé par rapport aux enfants de parents ayant un niveau de formation inférieur. D'autres chercheurs ont également trouvé l'existence d'un lien positif entre le SEP académique des élèves et les parents qui ont fréquenté des études dans le degré tertiaire (Merritt & Buboltz, 2015). Cela pourrait s'expliquer par la théorie de Bandura (1982, 1986). En effet, ce chercheur a affirmé que c'est aussi à

travers la comparaison avec les autres que les personnes ajustent l'évaluation de leurs compétences. En d'autres mots, réaliser que d'autres personnes ont expérimenté du succès dans une même situation que l'on doit affronter peut avoir un impact positif sur le SEP d'une personne, qui finira par se croire capable de surmonter la même difficulté (Bandura, 1982, 1986). Nous supposons donc que les parents qui ont eu du succès dans leurs études puissent être un modèle dont s'inspirent leurs enfants, lesquels pourraient se croire capables d'atteindre les mêmes résultats et développer ainsi un niveau de SEP académique plus élevé.

La dernière variable prédictive avec un poids significatif concerne les aspirations des parents pour la formation de leurs enfants. En particulier, nous avons trouvé que plus le niveau d'aspirations des parents est élevé, plus le niveau de SEP académique de leurs enfants le sera également. En effet, le poids des prédicteurs dans le modèle nous indique que les parents ayant des aspirations pour la FPI ont un effet de prédiction négatif sur le SEP académique de leurs enfants ; tandis que les parents qui ont des aspirations plus ambitieuses (pour des études de longue durée) ont un effet positif sur le niveau de SEP académique de leurs enfants. Ce résultat correspond aux conclusions tirées par d'autres chercheurs, lesquels ont trouvé que les aspirations des parents pour la formation de leurs enfants ont un impact important sur les perceptions de soi en milieu scolaire (Fan & Williams, 2010; Lv et al., 2018; Marchant et al., 2001). Ainsi, les parents peuvent jouer un rôle déterminant dans le développement du SEP académique de leurs enfants, en influençant non seulement leurs aspirations mais aussi leur motivation et leur engagement dans les études. De plus, selon certains chercheurs, il y a une différence entre mère et père également. En effet, un père ambitieux prédit un niveau de SEP académique élevé, tandis qu'une mère ambitieuse prévient que le SEP académique de l'enfant s'affaiblisse (Lv et al., 2018). Nous retenons donc intéressant poursuivre la recherche en étudiant les différences entre le niveau d'aspirations des parents.

En lien avec l'impact parental mesuré, nous pouvons considérer que les valeurs et aspirations des parents en matière de formation influencent et se reflètent dans les valeurs et décisions de leurs enfants. Ainsi, les élèves seraient plus enclins à s'intéresser et à s'engager dans la poursuite des objectifs soutenus par leurs parents, adoptant ces ambitions comme leurs propres aspirations (Fan & Williams, 2010). En outre, nous avons vu que la persuasion par autrui est la troisième source de construction du SEP d'après Bandura (1982). En d'autres mots, face aux difficultés, la présence et le soutien des personnes significatives a un effet positif sur le maintien du SEP (Bandura, 1982; Lecomte, 2004). En cas de difficulté scolaire, les élèves avec des parents qui expriment confiance en leurs capacités et qui les incitent et le soutiennent dans leurs parcours, arrivent à s'engager davantage, surmonter les difficultés et développer ainsi un niveau de SEP académique plus fort et stable (Bandura, 2007; Schunk, 1989). En effet, les parents avec un niveau d'aspirations élevé sont souvent très impliqués et

soutiennent davantage leurs enfants dans leur parcours formatif (Fan & Williams, 2010; Lv et al., 2018).

Enfin, contrairement à nos attentes, nous n'avons trouvé aucun effet significatif du statut d'immigration dans la prédiction du SEP académique à la fin de la scolarité obligatoire. Ce résultat est en désaccord avec les résultats des études antérieures, qui avaient conclu que le SEP académique diffère selon le statut migratoire (Céspedes et al., 2021; Edele et al., 2013; Stanat & Christiansen, 2006). Par exemple, Céspedes et al. (2021) avaient trouvé que les élèves issus de l'immigration ont un niveau de SEP académique plus élevé que les élèves natifs. Cependant, Stanat et Christiansen (2006) ont indiqué que les résultats de l'enquête PISA 2003 pour l'ensemble des pays de l'OCDE montrent qu'il n'y a pas de différence significative dans le niveau de SEP mathématique entre les élèves immigrés de première génération et les élèves natifs. Toutefois, ils reportent une légère différence entre les élèves immigrés de deuxième génération et les élèves natifs, dont les premiers ont un niveau de SEP mathématique inférieur par rapport aux deuxièmes. Cependant, si nous regardons les résultats pour la Suisse, les chercheurs ont reporté que les élèves issus de l'immigration de première génération ont un niveau de SEP bien inférieur par rapport aux élèves natifs, de même pour les élèves immigrés de deuxième génération (Stanat & Christiansen, 2006).

Ainsi, nous nous demandons la raison pour laquelle, dans nos résultats, le statut d'immigration n'a aucun effet significatif sur le SEP académique des élèves. Nous pouvons supposer que depuis 2003, des mesures ont été mises en place dans les écoles pour soutenir la scolarité des élèves immigrés. En effet, Le Goff et al. (2023) ont souligné que, bien que le système éducatif suisse doit encore réaliser des efforts pour continuer à limiter la reproduction des inégalités auxquelles seront confrontés les futurs migrants, le système a réussi à réduire les principales inégalités jusqu'à présent. En particulier, la plupart des enfants de parents avec un faible niveau de formation arrive maintenant à achever des formations de niveau secondaire II, voir tertiaire (Le Goff et al., 2023). Toutefois, nous recommandons de poursuivre les recherches sur cette thématique et de vérifier quels facteurs peuvent effectivement prévenir ou empêcher les différences de SEP académique entre les élèves migrants et les élèves natifs.

8.2. Redoublement et aspirations de formation

Notre QR2 (« *Quel type de lien existe-t-il entre le redoublement à l'école obligatoire, le concept de soi académique, le SEP académique et les aspirations de formation à l'avenir ?* ») visait à décrire la relation entre ces variables, notamment entre le redoublement dans le passé (à l'école obligatoire), le concept de soi académique et le SEP académique en fin de scolarité obligatoire et les aspirations de formation à l'avenir (trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire).

En particulier, nous voulions d'abord savoir s'il existe un lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation à l'avenir. Ces dernières pouvaient être pour des études de courte durée (aspirer à conclure simplement la formation au secondaire II), ou pour des études de longue durée (aspirer à terminer des études au niveau tertiaire). Ainsi, à partir de notre QR2, nous avons formulé l'hypothèse suivante :

H2.1. *Le redoublement à l'école obligatoire est en lien avec les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

Afin d'être cohérents avec la littérature consultée et pour approfondir notre analyse, nous avons décidé d'analyser nos résultats en fonction des trois régions linguistiques (germanophone, francophone et italophone). Cependant, pour la région italophone, nous n'avons pas pu tester l'hypothèse car nous avons constaté la non-satisfaction de la condition du test chi-carré. Ainsi, nous pouvons discuter les résultats obtenus pour la région germanophone et la région francophone.

En particulier, des liens négatifs significatifs ont été trouvés pour les régions germanophones et francophones. Cela signifie que trois années après avoir achevé la scolarité obligatoire, les redoublants de l'école obligatoire semblent être moins ambitieux en termes de formation. En particulier, nous pouvons affirmer que contrairement aux élèves qui n'ont jamais redoublé, les élèves romands et alémaniques qui ont redoublé la scolarité obligatoire aspirent plus souvent à terminer leurs études au secondaire II, et sont moins enclins à désirer poursuivre leurs études et obtenir un diplôme de formation au niveau tertiaire. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres chercheurs, témoignant du niveau d'ambitions plus faible chez les élèves ayant redoublé par rapport aux pairs n'ayant jamais redoublé (Cosnefroy & Rocher, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; Gaudreault et al., 2002; OCDE, 2018; Van Canegem et al., 2011). Les chercheurs ont justement relevé que les redoublants de l'école obligatoire manifestent moins d'intérêt à l'idée de poursuivre leurs études dans une HEU ou une HES, en préférant des études de courte durée et en étant donc sous-représentés dans le niveau de formation tertiaire (Frey, 2005; Lafontaine, 2011; OCDE, 2018; Ou & Reynolds, 2010).

Enfin, nous avons vu que, d'après certains chercheurs, le SEP académique aurait un effet médiateur sur le lien entre le redoublement et les aspirations de formation des élèves (Caprara et al., 2018, dans Van Canegem et al., 2023; Van Canegem et al., 2023; Vandelannote & Demanet, 2021) et de même le concept de soi académique (Guo et al., 2015; Korhonen et al., 2016; Nagengast & Marsh, 2012; Parker et al., 2012). Ainsi, comme les tests du chi-carré menés étaient significatifs, nous avons décidé de vérifier l'existence d'un effet de médiation du SEP académique et du concept de soi académique (en particulier, le concept de soi verbal et le concept de soi mathématique) sur le lien entre le redoublement et les aspirations de formation. Ainsi, nous avons procédé à la vérification de nos deux dernières hypothèses de recherche.

H2.2. *Le SEP académique à la fin de la scolarité obligatoire a un effet médiateur sur le lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

À travers nos analyses, nous avons pu confirmer cette hypothèse et les résultats obtenus sont cohérents avec les conclusions des recherches antérieures. En effet, d'autres chercheurs avaient trouvé que le SEP académique est un lien avec les aspirations de formation (Caprara et al., 2018, dans Van Canegem et al., 2023; Vandelannote & Demanet, 2021) et que par conséquent le redoublement impacte négativement les aspirations de formation par le biais du SEP académique (Van Canegem et al., 2023). Comme nous avons découvert que les élèves ayant un niveau de SEP académique élevé sont plus ambitieux et ne craignent pas de relever des défis exigeants (Bandura, 1986), nous pouvons comprendre pourquoi les élèves avec un faible niveau de SEP académique sont moins enclins à vouloir poursuivre leurs études dans le niveau tertiaire (Vandelannote & Demanet, 2021). En effet, nous avons vu que selon Bandura (2007) les individus prennent des décisions sur la base de leurs croyances d'efficacité personnelle et non sur leur niveau de performance réel. En outre, selon Vandelannote et Demanet (2021), les individus ayant un faible niveau de SEP académique auraient peu de confiance en leurs capacités réelles à atteindre un objectif donné. Ainsi, comme le redoublement impacte de manière négative le SEP académique des élèves (Cosnefroy & Rocher, 2005; Rosário et al., 2023; Van Canegem et al., 2023) nous pouvons maintenant comprendre pourquoi les aspirations des jeunes redoublants sont normalement inférieures par rapport à celles des pairs n'ayant jamais redoublé (Cosnefroy & Rocher, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; Gaudreault et al., 2002; OCDE, 2018; Van Canegem et al., 2011).

H2.3. *Le concept de soi académique à la fin de la scolarité obligatoire a un effet médiateur sur le lien entre le redoublement à l'école obligatoire et les aspirations de formation trois années après l'achèvement de la scolarité obligatoire.*

Nos analyses ont montré que les deux concepts de soi (verbal et mathématique) prédisent les aspirations de formation, conformément aux conclusions de Parker et al. (2012). Cependant, dans le modèle de médiation, seul le concept de soi verbal était significativement en lien avec le redoublement. Pour cela nous n'avons pas pu considérer le concept de soi mathématique comme une variable médiatrice du lien entre le redoublement et les aspirations de formation. Ainsi, si Nagengast et Marsh (2012) ont montré que le concept de soi académique a un effet de médiation sur ce lien, nos résultats illustrent de manière plus spécifique que cet effet n'est significatif que pour le concept de soi verbal, alors qu'il ne l'est pas pour le concept de soi mathématique.

Nous cherchons donc à expliquer l'effet de prédiction significatif du concept de soi verbal sur la base des recherches sur le concept de soi académique. D'abord, notre résultat est cohérent avec les conclusions de Nagengast et Marsh (2012). En effet, les chercheurs ont démontré que le concept de soi académique a un effet de médiation positif sur le lien entre la réussite scolaire et les aspirations de formation (Nagengast & Marsh, 2012). Ainsi, nous pouvons en déduire que l'expérience de l'échec scolaire, tel qu'un redoublement (Bless et al., 2005), peut avoir un impact négatif sur le concept de soi verbal des élèves, qui à son tour aura un impact négatif sur leurs aspirations en matière de formation. De manière similaire, d'autres chercheurs ont montré une association entre le concept de soi académique et les aspirations de formation des élèves (Guo et al., 2015; Korhonen et al., 2016; Parker et al., 2012). En particulier, ils ont démontré que les élèves ayant un haut niveau de concept de soi académique possèdent des aspirations plus ambitieuses, s'orientant davantage vers une formation au niveau tertiaire (Korhonen et al., 2016). Guo et al. (2015) avaient également montré que le concept de soi académique prédit positivement les aspirations de formation des jeunes. Ainsi, nous pouvons supposer que les élèves ayant redoublé à l'école obligatoire aient un niveau de concept de soi verbal plus faible, qui à son tour augmenterait la probabilité à l'avenir d'avoir des aspirations de formation moins ambitieuses. Cela expliquerait pourquoi les élèves ayant redoublé dans le passé ont effectivement des aspirations moins ambitieuses que leurs pairs n'ayant pas été retenus à l'école obligatoire (Cosnefroy & Rocher, 2005; Dupont & Lafontaine, 2011; Gaudreault et al., 2002; OCDE, 2018; Van Canegem et al., 2011).

En conclusion, nous souhaitons formuler une remarque générale à propos des résultats de notre QR2. Il est particulièrement important de souligner que, malgré la variabilité des données, la majorité des tests statistiques réalisés se sont révélés significatifs. En effet, les deux variables étudiées (le redoublement et les aspirations de formation) ont été mesurées à trois années d'intervalle. Cela signifie que les jeunes sont passés de la scolarité obligatoire à la scolarité post-obligatoire, en changeant probablement d'école, de camarades, de méthodes de travail, et peut-être même de canton ou de région linguistique. Néanmoins, la plupart de nos tests statistiques sont significatifs. Cela confirme que nos résultats sont robustes et souligne d'autant plus que le redoublement laisse une trace sur les individus qui persiste dans le temps.

9. Limites et implications de la recherche

En guise de conclusion, nous souhaitons discuter les limites de notre recherche, tout en signalant les implications importantes pour les recherches futures, même si celles-ci sont déjà ressorties en partie de la discussion de nos résultats.

Une première limite de notre recherche concerne la validité des modèles statistiques testés. En effet, pour notre QR1 nous avons trouvé des qualités de prédiction mauvaises, et cela pour les trois modèles (prédiction du redoublement et des variables de contrôle sur le concept de soi verbal, sur le concept de soi mathématique et sur le SEP académique). En outre, toujours dans les modèles considérés, le poids des prédicteurs significatifs était majoritairement en dessous de 10% d'explication. Similairement, pour la QR2 nous avons trouvé des associations entre les variables : tant pour les concepts de soi que pour le SEP académique nous avons trouvé des liens significatifs avec les aspirations de formation. Cependant, nous avons vu (grâce aux valeurs du coefficient Phi et du coefficient de contingence) que les associations détectées sont faibles, ce que limite leur pertinence sur le plan pratique. Ainsi, bien que nous ayons pu confirmer la majorité de nos hypothèses au niveau statistique, les conclusions tirés pour la réalité pratique sont à interpréter avec caution.

Ces limites pourraient s'expliquer par plusieurs facteurs. Premièrement, il faut s'attarder sur l'effet de la grandeur de notre échantillon. En effet, des chercheurs ont affirmé qu'en travaillant avec des grands échantillons, même des effets très petits risquent de se révéler statistiquement significatifs (Field, 2018; Gelman & Hill, 2007). Ceci car la probabilité d'erreur de type II (faux négatifs) est sensiblement réduite à cause de la taille importante de l'échantillon (Maxwell et al., 2017). Avec un grand échantillon, les estimations des paramètres (tels que les coefficients beta dans une prédiction) ont tendance à être plus stables et plus précises, ce qui rend les résultats moins sujets aux variations aléatoires et plus représentatifs de la population générale (Tabachnick & Fidell, 2019). Cependant, bien qu'il s'agisse d'un point fort de ces analyses, la signification statistique trouvée n'implique pas nécessairement que l'effet soit pertinent d'un point de vue pratique. En effet, un coefficient beta faible peut s'avérer significatif dans un grand échantillon, alors que le résultat peut ne pas avoir une implication pratique pertinente (McCartney & Rosenthal, 2000). Ainsi, il pourrait être intéressant de refaire les analyses avec un échantillon plus restreint, en se concentrant par exemple sur un seul canton de la Suisse.

À cet égard, nous considérons que cibler la recherche au niveau cantonal, en se concentrant par exemple sur un seul canton à la fois, ou en faisant des comparaisons inter-cantoniales, pourrait être une piste de recherche intéressante pour analyser des spécificités régionales. Effectivement, comme nous l'avons vu, le système formatif suisse est caractérisé par une

complexité et une diversité à plusieurs niveaux ; les politiques éducatives peuvent différer non seulement entre les cantons, mais aussi à l'intérieur des cantons (CSRE, 2023). Par exemple, en ce qui concerne le redoublement, il y a des différences non seulement selon le canton, mais aussi selon la région linguistique (Office fédérale de la statistique, 2021). Dans notre recherche nous avons analysé certains résultats selon la région linguistique. Toutefois, nous supposons qu'ils peuvent y avoir des différences dans une même région linguistique également : par exemples, dans la région italophone il existe deux plans d'études différents¹⁰. De plus, les modalités d'évaluations peuvent varier entre les cantons (CDIP, sans date-d), tout comme la décision quant au redoublement (CSRE, 2023). Ainsi, bien que nos résultats puissent être considérés comme robustes (car ils sont significatifs malgré la variabilité entre cantons, communes et écoles), nous pensons que refaire les analyses en se concentrant sur un seul canton ou une seule commune pourrait constituer une piste de recherche intéressante pour faire émerger des spécificités régionales.

De même, une autre piste de recherche envisageable, pourrait être de distinguer les résultats selon les filières de formation (tant à l'école obligatoire qu'au niveau post-obligatoire) afin d'obtenir des résultats plus ciblés pour les élèves de sous-groupes (par exemple les élèves suivant une filière à exigences élémentaires et d'autres dans une filière à exigences étendues). En effet, Bless et al. (2005) avaient expliqué que le redoublement peu avoir lieu sous des formes différentes (stable, mobile positif ou mobil négatif), selon la présence d'un changement de filière scolaire. Ainsi, nous pouvons supposer qu'un redoublement impliquant un changement de niveau d'exigences scolaires peut impacter différemment les perceptions de soi des élèves. Il en va de même pour les aspirations de formation, car certaines voies de formation post-obligatoire ne sont accessibles que sur la base de la filière fréquentée au cours de la scolarité obligatoire (CSRE, 2023). Malheureusement, nous n'avons pas à disposition des informations précises quant aux filières fréquentées par les élèves à chaque année scolaire. En outre, encore une fois, il faut préciser le fait que le système de sélection à filières peut différer entre les régions et les cantons (CSRE, 2023). Pour cette raison, nous conseillons de mener une recherche à ce sujet en se concentrant sur des systèmes scolaires cantonaux ayant la même structure.

Une autre proposition de recherche concerne la prise en considérations d'autres variables. Comme nous avons vu que le concept de soi et le SEP se construisent et évoluent sur la base d'une variété de facteurs, il est naturel d'imaginer qu'il y ait des variables en jeu que nous n'avons pas intégrées dans nos analyses, mais qui pourraient avoir un effet sur les résultats mesurés. Par exemple, plusieurs chercheurs ont démontré que le sentiment d'appartenance

¹⁰ Le *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* au caton Tessin (<https://pianodistudio.edu.ti.ch/>) et le *Lehrplan 21* dans les Grisons (<https://www.lehrplan21.ch/>).

est une variable médiatrice du lien entre le redoublement et le concept de soi académique (Demagnet & Van Houtte, 2016; Wu et al., 2010). En ce qui concerne le SEP, des chercheurs ont trouvé que selon la composition du groupe classe et le niveau de performances des pairs, le niveau de concept de soi académique et de SEP académique des élèves peut différer (Joët & Bressoux, 2010; Marsh, 1987; Marsh & Parker, 1984). Comme le concept de soi et le SEP se modifient également sur la base du soutien et des renforcements fournis par les personnes significatives (Bandura, 1982; Lecomte, 2004; Marsh et al., 2019), au-delà des pairs, d'autres personnes peuvent avoir un impact sur les perceptions de soi des élèves. Par exemple, si un enseignant est confiant dans son rôle et possède un bon équilibre psychophysique, il est probable qu'il s'engage davantage au travail, influençant positivement la perception de soi des élèves (Hostetter, 1988). D'autres chercheurs ont démontré que des feedbacks positifs fournis régulièrement aux élèves de la part des enseignants, ont un impact positif sur leur concept de soi académique (Sahar & Nadeem, 2024). Malheureusement, nous n'avons pas ces informations à disposition dans notre base de données. Sur la base de ces réflexions, pour aller plus loin dans la recherche il serait intéressant de considérer également d'autres variables, telles que la composition du groupe classe, le sentiment d'appartenance, ou encore les caractéristiques et pratiques de l'enseignant, afin de mettre en lumière les dynamiques complexes autour du redoublement et les perceptions de soi en milieu scolaire.

En lien avec cette considération, nous pensons qu'une autre limite de notre recherche pourrait être le manque d'informations sur les caractéristiques et le niveau de performance de la classe (tant à l'école obligatoire qu'au degré post-obligatoire). En effet, comme nous l'avons vu, le concept de soi est une variable influencée par l'effet BFLP (Marsh, 1987; Marsh & Parker, 1984). Ainsi, si nous avions disposé de données relatives au contexte classe, notamment sur le niveau moyen de performance et de concept de soi académique de la classe, nous aurions pu envisager de mener des analyses multiniveaux. Une telle analyse, aurait permis de prendre en compte à la fois les caractéristiques individuelles et les données contextuelles, qui sont supposées influencer de manière similaires les individus partageant le même environnement (Field, 2018; Institut national d'études démographiques, s. d.). Cela nous permettrait alors de comprendre comment les caractéristiques individuelles interagissent avec celles du groupe (classe) et comment elles peuvent influencer les perceptions de soi des élèves. Par exemple, nous pourrions nous demander si le fait d'être dans une classe où il y a beaucoup de redoublants fait une différence sur le concept de soi académique individuel. Ou encore, nous aurions pu déterminer si les élèves ayant redoublé ont un niveau de concept de soi académique différent en fonction du niveau moyen de concept de soi académique ou de performance de la classe. Malheureusement, parmi les données de l'enquête TREE2 nous n'avons pas d'informations spécifiques sur les caractéristiques de la classe fréquentée.

Enfin, nous retenons qu'il aurait été intéressant de compléter notre recherche avec des résultats qualitatifs afin d'obtenir des informations détaillées sur le vécu individuel des élèves redoublants. Par exemple, leur demander de détailler la façon dont ils ont vécu le redoublement et comment celui-ci a changé leur perception de soi (en essayant de décrypter leur concept de soi et le SEP d'une manière plus profonde et plus personnelle). Une méthode de recherche mixte pourrait être une piste pertinente pour éclaircir les enjeux autour du redoublement et des perceptions de soi. De cette manière, nous aurions également pu obtenir des informations plus spécifiques quant aux modalités du redoublement, un élément important qui manque dans notre recherche à cause de l'absence d'informations à cet égard. Notamment, Goos et al. (2013) ont expliqué que les effets du redoublement pourraient différer selon les aides et des interventions mises en place au cours de l'année répétée. Les résultats sur les aspects psychosociaux et le parcours scolaire des élèves peuvent être différents (Goos et al., 2013). Ces interventions (par exemple, des séances de tutorat pour les difficultés scolaires ou des soutiens ultérieurs au niveau psycho-émotionnel) devraient être mis en place lors d'un redoublement, mais, dans la réalité scolaire, elles sont souvent inexistantes (Joët & Bressoux, 2010; Postigo, 2022; Therriault et al., 2011). Ainsi, se focaliser sur les effets de ces mesures complémentaires au redoublement est à nos yeux une piste importante à considérer pour comprendre s'il pourrait y avoir un impact différent sur le concept de soi académique, le SEP académique et les aspirations de formation des redoublants.

Conclusion

Notre recherche enrichit les études sur l'impact du redoublement. En ce qui concerne notre QR1 (« *Dans quelle mesure le redoublement à l'école obligatoire prédit-il le concept de soi académique et le SEP académique des élèves en fin de scolarité obligatoire ?* »), nos résultats montrent que le redoublement à l'école obligatoire en Suisse a un effet de prédiction négatif sur les perceptions de soi des élèves ayant terminé l'école obligatoire, en particulier sur le concept de soi verbal, le concept de soi mathématique et le SEP académique.

Quant à la QR2 (« *Quel type de lien existe-t-il entre le redoublement à l'école obligatoire, le concept de soi académique, le SEP académique et les aspirations de formation à l'avenir ?* »), nous avons démontré que le redoublement à l'école obligatoire est en lien de manière négative avec les aspirations de formation à l'avenir. En particulier, nous avons démontré que l'impact du redoublement perdure au fil des années, puisque trois ans après avoir achevé la scolarité obligatoire, les jeunes qui ont redoublé dans le passé font preuve d'aspirations moins ambitieuses en matière de formation que leurs pairs qui n'ont pas redoublé à l'école obligatoire. En outre, nous avons montré que le concept de soi verbal et le SEP académique sont également impliqués dans cette prédiction à travers un effet de médiation. Ce dernier résultat nous permet de relever l'importance de soutenir un développement positif de ces facteurs en milieu scolaire.

Sur la base de ces résultats, nous soutenons qu'aujourd'hui le redoublement à l'école obligatoire n'est pas une pratique équitable dans notre système éducatif. Nous avons vu que dans notre système éducatif, il peut être complexe, presque impossible, de remplacer le redoublement par d'autres pratiques pédagogiques plus innovantes (Crahay, 2007, 2019). Ainsi, nous recommandons de commencer à travailler sur le développement et le maintien positif et favorable des perceptions de soi des élèves en milieu scolaire, notamment des redoublants. Pour ce faire, les renforcements de la part de personnes significatives, telles que les parents et les enseignants sont très importants (Bandura, 1982; Marsh et al., 2019). Soutenir et encourager ces élèves à croire en leurs capacités durant tout leur parcours d'apprentissage, et croire nous-mêmes, en tant qu'enseignant et parents, en leur potentiel, peut faire une différence significative pour leur avenir formatif (Buchmann et al., 2021; Fan & Williams, 2010). Enfin, nous recommandons d'offrir davantage un soutien pédagogique et émotionnel aux élèves confrontés au redoublement (Joët & Bressoux, 2010; Postigo, 2022; Therriault et al., 2011), lequel est malheureusement perçu comme un véritable échec de leur part, ayant des répercussions à long terme sur leurs résultats scolaires, leurs aspirations et leur parcours de formation (Bless et al., 2005; Crahay, 2007; Jimerson, 2001).

Liste des références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure* (second edition). Cambridge University Press.
- Angelone, D., & Keller, F. (2019). *Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜKG) im Fach Mathematik im 11. Schuljahr. Technische Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung*. Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK.
- Baert, S., & Picchio, M. (2021). A signal of (train)ability? Grade repetition and hiring chances. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 188, 867-878. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.06.010>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Éd.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, p. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (Éd.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Erickson.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édition). De Boeck.
- Barnett, V., & Lewis, T. (1978). *Outliers in statistical data*. Wiley.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Haput Verlag.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bonvin, P. (2005). *Le personnel enseignant face à l'échec scolaire : Attitudes, évaluations et décisions vis-à-vis du redoublement* [Thèse de doctorat]. Université de Fribourg.
- Bonvin, P., Bless, G., & Schüpbach, M. (2008). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Boraita, F. (2013). Effet d'un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement. Étude qualitative à l'Université de Genève. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(2), 347-369. <https://doi.org/10.25656/01:10276>
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102, 964-981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Buchmann, M., Grütter, J., & Zuffianò, A. (2021). Parental educational aspirations and children's academic self-concept: Disentangling state and trait components on their dynamic interplay. *Child Development*, 93(1), 7-24. <https://doi.org/10.1111/cdev.13645>
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.474>
- CDIP. (sans date-a). *Degré secondaire I*. Consulté 15 décembre 2023, à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif-ch/obligatoire/secondaire-I>
- CDIP. (sans date-b). *Degré secondaire II*. Consulté 15 juin 2024, à l'adresse <https://www.cdpe.ch/fr/systeme-educatif-ch/postobligatoire/secondaire-II>
- CDIP. (sans date-c). *Écoles de culture générale*. Consulté 15 juin 2024, à l'adresse <https://www.cdpe.ch/fr/systeme-educatif-ch/postobligatoire/secondaire-II/ecg>
- CDIP. (sans date-d). *Évaluation des élèves : Notes, rapport, autres modalités*. Consulté 15 mars 2024, à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/evaluation-des-eleves-notes-rapport-autres-modalites>

- CDIP. (sans date-e). *Formation professionnelle supérieure*. Consulté 15 juin 2024, à l'adresse <https://www.cdpe.ch/fr/systeme-educatif-ch/postobligatoire/tertiaire/formation-professionnelle>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (Éd.) (2023). *L'éducation en Suisse—Rapport 2023*.
- Céspedes, C., Rubio, A., Viñas, F., Cerrato, S. M., & Lara-Ordenes, E. (2021). Relationship between self-concept, self-efficacy, and subjective well-being of native and migrant adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620782>
- Chen, S.-K., Yeh, Y.-C., Hwang, F.-M., & Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort-multioccasion study. *Learning and Individual Differences, 23*, 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Chen, X., Liu, C., Zhang, L., Shi, Y., & Rozelle, S. (2010). Does taking one step back get you two steps forward? Grade retention and school performance in poor areas in rural China. *International Journal of Educational Development, 30*(6), 544-559. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.12.002>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Consortium COFO. (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016: Mathématiques 11e année scolaire* (p. 1-186). CDIP et SRED. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/384>
- Cook, R. D., & Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. Chapman & Hall.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, mêmes constats. *Les dossiers, 166*, 1-118.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Editions De Boeck Université.
- Crahay, M. (2019). En guise de conclusion : Du redoublement à la régulation des apprentissages. In *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Vol. 4e éd.* (p. 427-446). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2019.01.0427>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- de Leeuw, E. D. (2008). *The effect of computer-assisted interviewing on data quality: A review of the evidence*. Utrecht University. https://www.researchgate.net/publication/44132207_The_effect_of_computer-assisted_interviewing_on_data_quality_a_review_of_the_evidence
- de Leeuw, E. D., & Hox, J. (2015). Survey mode and mode effects. In U. Engel, B. Jann, P. Lynn, A. Scherpenzeel, & P. Sturgis (Éds.), *Improving survey methods. Lessons from recent research* (p. 299-316). Lawrence Erlbaum.
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2016). Are flunkers social Outcasts? A multilevel study of grade retention effects on same-grade friendships. *American Educational Research Journal*, 53(3), 745-780. <https://doi.org/10.3102/0002831216646867>
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement fréquenté ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 461-478. <https://doi.org/DOI:10.25656/01:10123>
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1951). Testing for serial correlation in least squares regression. II. *Biometrika*, 38(1/2), 159-177. <https://doi.org/10.2307/2332325>
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.
- Dutrévis, M., & Crahay, M. (2013). Redoublement et stigmatisation : Conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42(3), Article 42/3. <https://doi.org/10.4000/osp.4150>
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S., & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. In N. Jude & E. Klieme (Éds.), *PISA 2009. Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. (Vol. 59, p. 84-110). Beltz Juventa.
- Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C. H. (2008). Grade repetition in PISA-I-Plus: What do students who repeat a class learn in mathematics? *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 368-387. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0033-3>

- Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C. H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.003>
- Ehmke, T., Sälzer, C., Pietsch, M., Drechsel, B., & Müller, K. (2017). Kompetenzentwicklung im Schuljahr nach PISA 2012: Effekte von Klassenwiederholungen. *Z Erziehungswiss*, 20(2), 99-124. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0752-4>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5^e éd.). Sage edge.
- Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée. (s. d.). *Scolarisation en écoles spécialisées ou classes spéciales*. <https://www.csp.ch/themes/ecole-et-integration/scolarisation-en-ecoles-specialisees-ou-classes-speciales>
- Frey, N. (2005). Retention, social promotion, and academic redshirting: What do we know and need to know? *Remedial and Special Education*, 26(6), 332-346. <https://doi.org/10.1177/07419325050260060401>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.
- Goldenring Fine, J., & Davis, J. M. (2003). Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology*, 41(6), 401-411. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.07.001>
- González-Nuevo, C., Postigo, Á., García-Cueto, E., Menéndez-Aller, Á., Muñiz, J., Cuesta, M., Álvarez-Díaz, M., & Fernández-Alonso, R. (2023). Grade retention impact on academic self-concept: A longitudinal perspective. *School Mental Health*, 15(2), 600-610. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09573-2>

- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of Psychology, 51*(3), 323-347. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.002>
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence, 35*(5), 1111-1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*, 644-653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Guo, J., Parker, P. D., Marsh, H. W., & Morin, A. J. S. (2015). Achievement, motivation, and educational choices: A longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective. *Developmental Psychology, 51*(8), 1163-1176. <https://doi.org/10.1037/a0039440>
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*(1), 123-142. <https://doi.org/10.3102/00346543052001123>
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Éds.), *Competence considered* (p. 67-97). Yale University Press.
- Helmke, A., & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 87*(4), 624-637. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.624>
- Heyder, A., Kessels, U., & Steinmayr, R. (2017). Explaining academic-track boys' underachievement in language grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions? *British Journal of Educational Psychology, 87*, 205-223. <https://doi.org/10.1111/bjep.12145>
- Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*(3), 205-224. <https://doi.org/10.3102/01623737027003205>

- Hostetter, J. (1988). Teaching strategies for developing a positive self-concept in elementary school children. *Graduate Research Papers*. <https://scholarworks.uni.edu/grp/2577>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hupka-Brunner, S., Jann, B., Meyer, T., Imdorf, C., Sacchi, S., Müller, B., Scharenberg, K., von Rotz, C., Koomen, M., & Becker, R. (2016). *Erläuterungen zum Kontextfragebogen der ÜGK 2016: Allgemeiner Teil*.
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Sacchi, S., Jann, B., Krebs-Oesch, D., Müller, B., von Rotz, C., Gomensoro, A., Ilic, S., Koomen, M., & Wilhelmi, B. (2023). *TREE2 Study Design. Update 2023*. TREE. <https://doi.org/10.48350/175367>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation. CITE 2011*.
- Institut national d'études démographiques. (s. d.). *Analyse multiniveau*. <https://www.ined.fr/fr/ressources-methodes/methodes-analyses-statistiques/analyse-multiniveau/>
- Jamil, N. A. (2018). Differences in student self-efficacy by gender. *EDUCARE: International Journal for Educational Studies, 11*(1), p. 17-28.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology, 37*(3), 243-272. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00005-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00005-9)
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30*(3), 420-437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Jimerson, S. R., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology, 35*(1), 3-25.
- Joët, G., & Bressoux, P. (2010, septembre). *Sentiment d'auto-efficacité en primaire : Des patrons évolutifs contrastés selon le genre des élèves ?* Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

- Jüttler, A., Schumann, S., Neuenschwander, M. P., & Hofmann, J. (2021). General or vocational education? The role of vocational interests in educational decisions at the end of compulsory school in Switzerland. *Vocations and Learning*, 14(1), 115-145. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09256-y>
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014>
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction*, 46, 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.006>
- Krebs-Oesch, D., Jann, B., & Hupka-Brunner, S. (2023). *Implementation of a cognitive ability test in the TREE2 panel survey. TREE Technical Paper No. 4. TREE.*
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432-1446. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000353>
- Kreuter, F., Presser, S., & Tourangeau, R. (2008). Social desirability bias in CATI, IVR, and web surveys: The effects of mode and question sensitivity. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 847-865. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn063>
- Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies*, 40(5), 496-514. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.936828>
- Larousse. (s. d.). Panel. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Repéré le 1 septembre 2024 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/panel/57600#:~:text=1.,peuvent%20participer%20%C3%A0%20la%20discussion>
- Le Goff, J.-M., Guichard, E., Chimienti, M., Bolzman, C., & Dasoki, N. (2023). The effect of parental background on the potential education and employment of migrants' children in Switzerland. *Ethnic and Racial Studies*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2282066>

- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Guo, X., liu, J., Jiang, K., Liu, Z., & Luo, L. (2018). The relationship between parental involvement and children's self-efficacy profiles: A person-centered approach. *Journal of Child and Family Studies*, 27. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1201-6>
- Manacorda, M. (2012). The cost of grade retention. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606.
- Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K., & González Rodríguez, E. (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. pedocs. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165705>
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039.abs>
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2017). The mediating impact of parental support on the relationship between personality and career indecision in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25, 601-615. <https://doi.org/10.1177/1069072716652890>
- Marcoux, G., Boraita, F., & Crahay, M. (2018). Regarding the structuration, cultural rootedness and modifiability of teachers' beliefs concerning grade repetition: Synthesis of a Swiss National Science Foundation research program. *Swiss Journal of Educational Research*, 38(2), 367-384. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.2.4984>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>

- Marsh, H. W. (2016). Cross-cultural generalizability of year in school effects: Negative effects of acceleration and positive effects of retention on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 256-273. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000059.sup>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology, 81*(Pt 1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 213-231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology, 54*(2), 263-280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- Marsh, H. W., Seaton, M., Dicke, T., Parker, P. D., & Horwood, M. S. (2019). The centrality of academic self-concept to motivation and learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (p. 36-62). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.004>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Shavelson, R. J., & Byrne, B. M. (1992). A multidimensional, hierarchical self concept. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (p. 44-95). State University of New York Press.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*(5), 581-596. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.5.581>
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 41-54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41>

- Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.49087>
- Maxwell, S. E., Delaney, H. D., & Kelley, K. (2017). *Designing experiments and analyzing data. A model comparison perspective.* (3^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315642956>
- McCartney, K., & Rosenthal, R. (2000). Effect size, practical importance, and social policy for children. *Child Development*, 71(1), 173-180. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00131>
- Mejía-Rodríguez, A. M., Luyten, H., & Meelissen, M. R. M. (2021). Gender differences in mathematics self-concept across the world: An exploration of student and parent data of TIMSS 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1229-1250. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10100-x>
- Merritt, D. L., & Buboltz, W. (2015). Academic success in college: socioeconomic status and parental influence as predictors of outcome. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 127-135. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.35018>
- Moè, A. (2020). *La motivazione. Teorie e processi.* Il Mulino.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167. <https://doi.org/10.3102/0034654309337522>
- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033-1053. <https://doi.org/10.1037/a0027697>
- Niederbacher, E., & Neuenschwander, M. P. (2020). Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 739-767. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00955-9>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators.* Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

- Office fédéral de la statistique. (2021). *Transitions et parcours de formation dans l'école obligatoire. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation*. Confédération Suisse.
- Office fédéral de la statistique (Éd.). (2022). *Les régions linguistiques de la Suisse*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/themes-transversaux/analyses-spatiales/niveaux-geographiques/regions-analyse.assetdetail.23705033.html>
- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 118-139. <https://doi.org/10.3102/0162373709354334>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Parker, P. D., Schoon, I., Tsai, Y.-M., Nagy, G., Trautwein, U., & Eccles, J. S. (2012). Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: A multicontext study. *Developmental Psychology*, 48(6), 1629-1642. <https://doi.org/10.1037/a0029167>
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). "To be or not to be retained ... That's the question!" Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in Psychology*, 7(1550), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique : échec et redoublement vus par les enseignants. *Éducation et Recherche*, 13(3), 255-271.
- Postigo, Á., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, C., & Muñiz, J. (2022). Academic Self-Concept Dramatically Declines in Secondary School: Personal and Contextual Determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3010. <https://doi.org/10.3390/ijerph19053010>
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>

- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J., & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: A structural equation model. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1311-1331. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0167-9>
- Sahar, N., & Nadeem, H. A. (2024). Effect of teacher's feedback on self-concept of students at secondary level. *Open Access Education & Leadership Review, 1*(1), Article 1. [https://doi.org/10.59644/oaelr.1\(1\).2023.69](https://doi.org/10.59644/oaelr.1(1).2023.69)
- Schulz, W. (2002). Chapter 17. Constructing and validating the questionnaire indices. In R. Adams & M. Wu (Éds.), *PISA 2000 Technical Report* (p. 217-252). OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Éds.), *Research on motivation in education (Vol. 3): Goals and cognitions* (p. 13-44). Academic Press.
- Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (Éd.). (2022). *La formazione professionale in Svizzera. Fatti e cifre 2022*.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles, 50*, 241-252. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000015555.40976.e6>
- Stanat, P., & Christiansen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performances and engagement in PISA 2003*. OECD.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7^e éd.). Pearson.
- Therriault, G., Bader, B., & Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : Une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(1), 155-180. <https://doi.org/10.7202/1007670ar>

- TREE. (2023). *Transitions from Education to Employment, Cohort 2 (TREE2), panel waves 0-3 (2016-2019) (2.0.0)*. [Dataset]. <https://doi.org/doi.org/10.48573/kz0d-8p12>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: A multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1340-1360. <https://doi.org/10.1002/berj.3729>
- Van Canegem, T., Vandelannote, I., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2023). Retained for life: A longitudinal study on the effects of grade retention in secondary education on higher education enrollment and self-efficacy. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09875-y>
- Vandelannote, I., & Demanet, J. (2021). Unravelling socioeconomic school composition effects on higher education enrollment: The role of students' individual and shared feelings of futility and self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 24(1), 169-193. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09608-z>
- Warren, J. R., Hoffman, E., & Andrew, M. (2014). Patterns and trends in grade retention rates in the United States. *Educational Researcher*, 43(9), 433-443. <https://doi.org/10.3102/0013189X14563599>
- Weber, K., Balthasar, A., Tremel, P., & Fässler, S. (2010). *Différentes, mais de même valeur ? De l'évolution des hautes écoles spécialisées suisses*. Gebert Rüt Stiftung.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 148-185). Prentice Hall International.
- Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 135-152. <https://doi.org/10.1037/a0016664>
- Zimmermann, B., & Seiler, S. (2019). The relationship between educational pathways and occupational outcomes at the intersection of gender and social origin. *Social Inclusion*, 7(3), 79-94. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2035>

Annexes

Annexe 1 : Redoublements pour chaque année scolaire de l'école obligatoire (n = 1429)

Classe	Redoublement	Fréquence	Pourcentage valide
3H	Redoublé	261	18.3%
	Pas redoublé	1'168	81.7%
4H	Redoublé	236	16.5%
	Pas redoublé	1'193	83.5%
5H	Redoublé	155	10.8%
	Pas redoublé	1'274	89.2%
6H	Redoublé	144	10.1%
	Pas redoublé	1'285	89.9%
7H	Redoublé	114	8.0%
	Pas redoublé	1'315	92.0%
8H	Redoublé	100	7.0%
	Pas redoublé	1'329	93.0%%
9H	Redoublé	204	14.3%
	Pas redoublé	1'225	85.7%
10H	Redoublé	154	10.8%
	Pas redoublé	1'275	89.2%
11H	Redoublé	168	11.8%
	Pas redoublé	1'261	88.2%

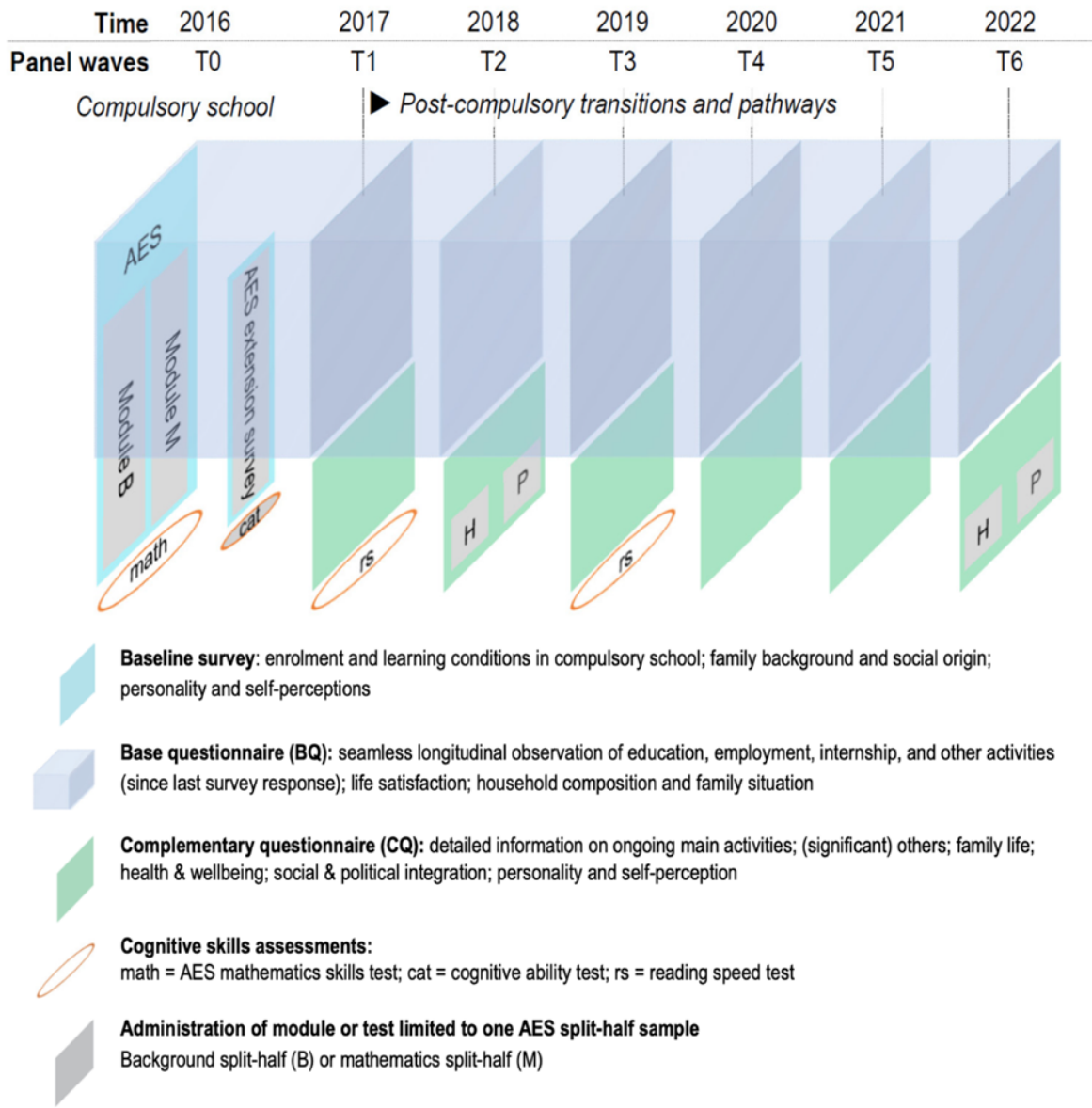
Tableau constitué à partir des données de l'enquête TREE2.

Annexe 2 : Échantillon selon les aspirations idéales et réalistes de formation au T3.

Variable	Diplôme	Fréquence	Pourcentage
Aspirations idéales	FPI avec AFP	19	0.5%
	FPI avec CFC	521	13.0%
	Maturité professionnelle	236	5.9%
	Maturité gymnasiale	88	2.2%
	École professionnelle spécialisée	598	14.9%
	HES/HEP	1'097	27.3%
	HEU	1'461	36.3%
	Total		4'020
Aspirations réalistes	FPI avec AFP	25	0.6%
	FPI avec CFC	658	17.0%
	Maturité professionnelle	310	8.0%
	Maturité gymnasiale	95	2.5%
	École professionnelle spécialisée	639	16.5%
	HES/HEP	1'040	26.9%
	HEU	1'105	28.5%
	Total		3'872

Tableau constitué à partir des données de l'enquête TREE2.

Annexe 3 : Structure de l'enquête TREE2 jusqu'à la sixième vague de récolte de données (Hupka-Brunner et al., 2023, p. 18)



Annexe 4 : Contrat d'utilisation des données de l'enquête TREE2

Contrat d'utilisation

✔ Contrat accepté par Laura Beaudouin le 28 juin 2023

Ref study: 12476 / Ref dataset: 1255

Bibliographical Citation:

TREE (2023). Transitions from Education to Employment, Cohort 2 (TREE2), panel waves 0-3 (2016-2019) (2.0.0) [Dataset]. University of Bern. Distributed by FORS data service. <https://doi.org/10.48573/kz0d-8p12>

I agree to the following:

1. to use the data cited above and related instruments only for the scientific research and/or academic teaching outlined in my description in the present contract, and for no other purpose;
2. to use the data with respect to Swiss federal law and the applicable standard norms of data protection;
3. not to undertake to attribute data to specific individuals; and to communicate my results only in a way that does not identify individual cases (i.e., persons, households, institutions, etc.);
4. to respect above all individual confidentiality, and not to divulge any information that might compromise this confidentiality;
5. to use the data in a conscientious and informed manner, notably by consulting the related documentation, and to respect scientific ethical rules of conduct;
6. to cite used data and documents in conformity with scientific standards (using the citation above);
7. to inform FORS of all publications based on these data;
8. not to transmit these data to third parties, whether in original or modified form;
9. to store the data in a way such that no third party can gain access to them;
10. to destroy the data at the latest upon expiry of the present contract, and to confirm this to FORS.

Modalités d'utilisation déclarées par l'utilisateur·trice

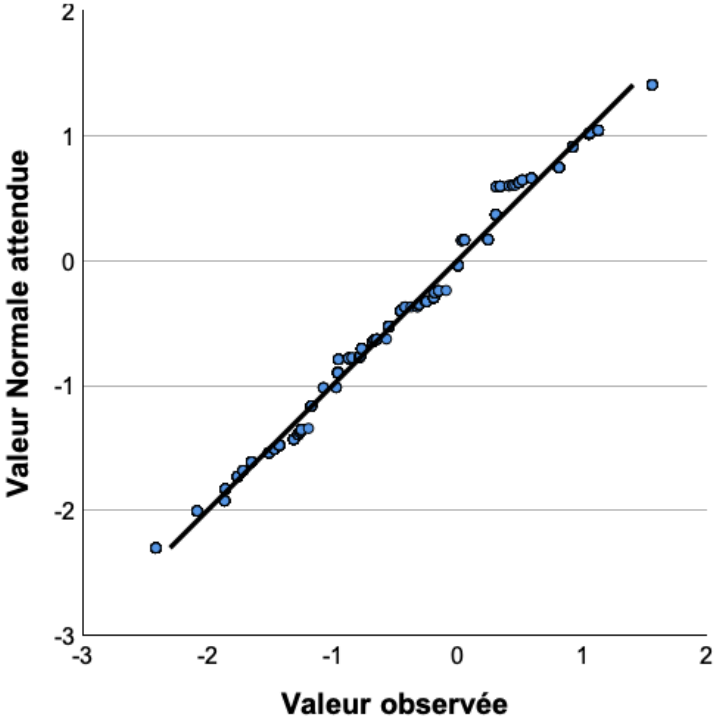
Recherche

Description

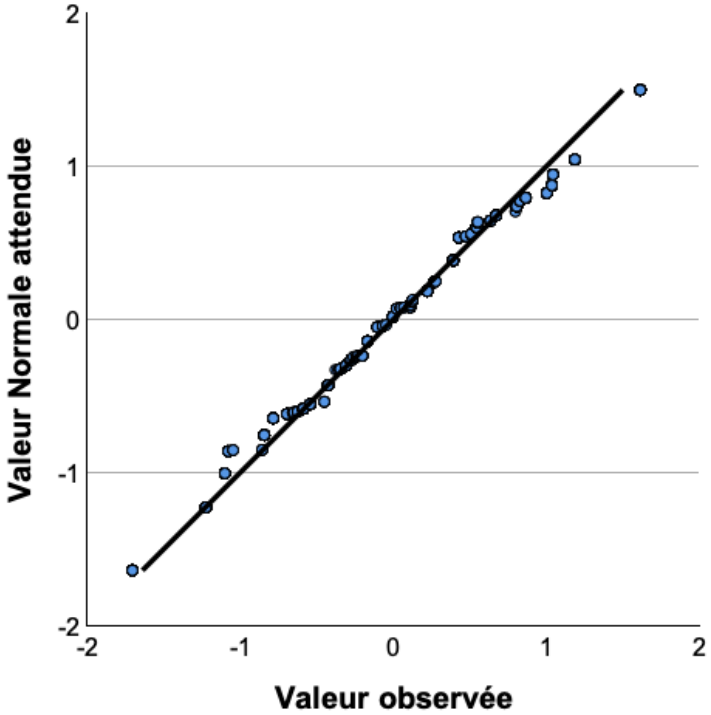
Je suis une étudiante de l'Université de Fribourg et je suis en train d'écrire mon mémoire de Master (sous la direction du prof. Jean-Louis Berger) sur le thème du redoublement (en particulier, sur ses effets quant à la motivation scolaire et les aspirations éducatives et professionnelles des jeunes). J'avais déjà eu accès aux données, mais j'ai vu qu'il y a une nouvelle version, avec des données supplémentaires, dont j'aimerais avoir accès.

Annexe 5 - Tracés Q-Q des variables quantitatives

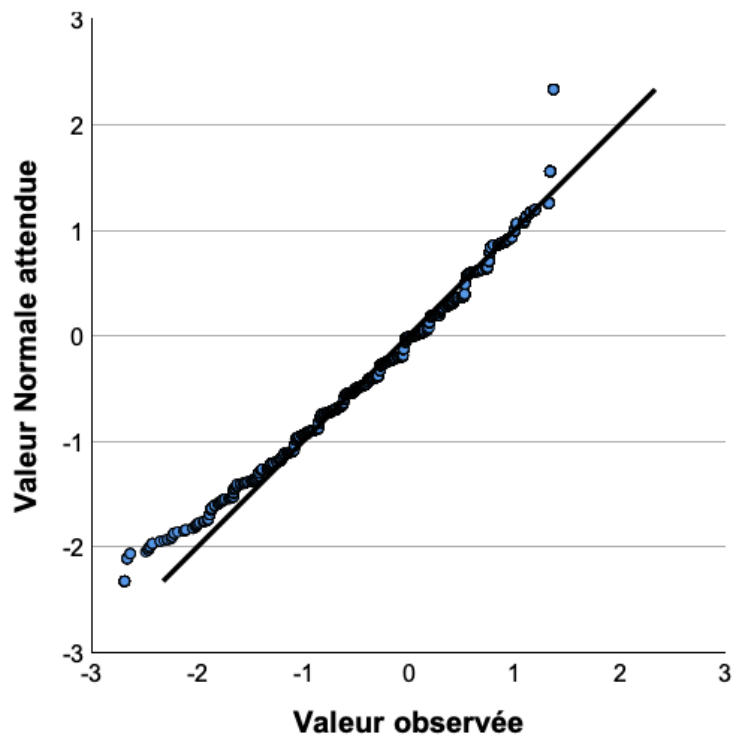
Tracé Q-Q normale de la variable « concept de soi verbal »



Tracé Q-Q normale de la variable « concept de soi mathématique »



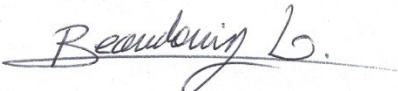
Tracé Q-Q normale de la variable « SEP académique »



Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail écrit et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Laura Beaudouin



Beaudouin L.